



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Secretaría de Posgrado
Doctorado en Ciencias de la Educación

TESIS DE DOCTORADO

Jóvenes mujeres con discapacidad en escuelas públicas de la
provincia de Buenos Aires: problematizando los procesos de
inclusión y exclusión educativa

PILAR COBEÑAS

Directora:

Dra. Ma. Elena Martínez

Co- Directora:

Dra. Ma. Luisa Femenías

La Plata, 29 de febrero de 2016

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo general problematizar los procesos de inclusión y exclusión escolar de jóvenes mujeres con discapacidad en escuelas públicas del sistema de educación tanto común como especial de la ciudad de La Plata y el Gran La Plata, provincia de Buenos Aires. Las mujeres con discapacidad constituyen uno de los grupos más oprimidos a lo largo de la historia, prueba de ello han sido los obstáculos y limitaciones en su proceso de escolarización. Las investigaciones sobre este grupo tanto en educación como en los estudios de género y de discapacidad resultan todavía escasas, por lo que consideramos relevante el abordaje de esta temática. Desde una perspectiva foucaultiana y feminista de la discapacidad procuraremos comprender e interpretar el punto de vista de las mujeres con discapacidad a fin de lo cual hemos recreado herramientas metodológicas específicas que nos permitan acceder a las voces de las jóvenes. La investigación describe al menos tres formas de incumplimiento del derecho a la educación inclusiva y la vida independiente en la escolarización de las mujeres con discapacidad: exclusión, segregación e integración (o exclusión en la inclusión). Asimismo, analiza diferentes formas en las que la escuela, en oportunidades en alianza con las familias de las jóvenes con discapacidad, actúa, de forma opresiva y deshumanizante, negándoles el derecho a la educación y la vida independiente.

Palabras clave: Mujeres con discapacidad- escuela-género- educación inclusiva

Resumen en inglés

This study aims to problematize the schooling processes of inclusion and exclusion of young women with disabilities in regular and special schools of La Plata and its outskirts, in the province of Buenos Aires, that are part of the public education. The subject is of relevance because, in youth studies and gender studies and in those referred to the education field, there are few investigations about women with disabilities, even if it has been identified as one of the most vulnerable groups and whose rights are most violated. From a Foucauldian and a feminist disability perspective we study and interpret women with disabilities' point of view of. We have built specific methodological tools to allow us access the voices of this young women. The research describes at least three degrees of exclusion and breach of the right to education and independent living: school exclusion, segregation, and integration (or exclusion in inclusion). It also discusses various ways in which the school, sometimes in partnership with families of young women with disabilities, acts in oppressive and dehumanizing ways, denying young women with disabilities their right to education and independent living.

Key words: Women with disability-school-gender-inclusive education

Agradecimientos

Quisiera agradecer a diferentes personas y espacios que me apoyaron y colaboraron en hacer posible la presentación de esta tesis:

A la Dra. Ma. Elena Martínez por su inestimable apoyo durante todo mi recorrido académico, desde mi formación de grado hasta esta instancia, así también como en la cátedra de Pedagogía de la Diversidad

A la Dra. Ma. Luisa Femenías por su valioso apoyo y dedicación a mi formación en género, su generosidad y paciencia

A la Dra. Viviana Seoane, por el camino compartido

Al Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género, su directora, Dra. María Luisa Femenías, su secretaria, Micaela Anzoátegui y todo su equipo, por constituir un lugar de trabajo que me permitió iniciar y desarrollar mi formación en género en las mejores condiciones.

A la Universidad Nacional de La Plata, institución que me formó desde el nivel inicial, pasando por el primario, secundario, universitario de grado y de posgrado.

Al CONICET, que, gracias a las becas doctorales tipo I y II me permitió dedicarme a la investigación y desarrollar esta tesis.

Al Doctorado en Ciencias de la Educación, por el apoyo en mi tránsito por el posgrado.

A la Dra. María Luisa Femenías, la Dra. Viviana Seoane y la Mg. Carmen Reybet, jurados de la defensa de mi tesis de maestría, por sus aportes y observaciones, que resultaron muy significativos para el desarrollo de la presente tesis.

A la comisión de discapacidad de la Clínica jurídica de derechos humanos, UNLP, dirigida por el Dr. José María Martocci; a mis compañeras y alumnas de la cátedra Pedagogía de la Diversidad y a Hernán Longobucco, a mis colegas del grupo de docentes de la Asociación Azul, coordinado por Verónica Grimaldi, espacios muy valiosos, donde he podido compartir discusiones, y aprender de cada unx de sus integrantes.

A Juan Piovani y mi querido amigo Javier Santos, quienes con dedicación y paciencia me apoyaron en el inicio de mi recorrido por la investigación.

A las docentes, directoras y demás miembros de las comunidades escolares, que dedicaron múltiples momentos a responder mis preguntas y que me permitieron compartir con ellas su tiempo en las escuelas.

A Keka Cabello, quien facilitó de una manera invaluable mi acceso a las escuelas.

A la querida Leah Simmons y toda la gente de Independence First, quienes generosamente me permitieron conocer desde adentro un Centro de Vida Independiente.

A las jóvenes mujeres con discapacidad, que me prestaron su voz valientemente para que pueda realizar esta investigación, y a todas las mujeres con discapacidad con quienes compartí debates y de quienes aprendo día a día.

Al grupo GAMS (Grupo de Acción por el Modelo Social), conformado por jóvenes con discapacidad activistas, espacio del que formo parte desde el 2005, mi agradecimiento por la oportunidad de acompañarlx en la lucha.

A mis amigas y amigos, por su cariño y sostén permanente. Especialmente a M. Nieves Cairo, Andrés Flores, Cecilia Orsini, Florencia Massucco, Julieta Lynch, Sabrina Longo, Sabrina Suarez, Anyela Mantilla, Florencia Mendy, Ángeles Prisco, Cecilia Garizoain, Vanina Rios, Laura Murúa, Emilia Bongiorno, Catalina Protto, Mariángeles M. Astudillo, Javier Santos, Juan Pablo Grossi.

A Pedro por apoyarme intensamente durante todo el proceso de la tesis, y por acompañarme en la vida.

A Mamá, Papá, Riki, Juan, mis tíos, tías, primos y primas y sus familias por apoyarme. A mi familia extendida, la Flia. Garay, Luis Bergna, Lía y Nina Ronco, gracias por el afecto, siempre.

A Viki, por los momentos compartidos. Permanecerá por siempre con cariño en mi memoria.

Índice

Resumen	2
Resumen en inglés.....	3
Agradecimientos	4
Índice	6
Índice de imágenes.....	10
Introducción.....	11
Palabras sobre/desde la discapacidad.....	11
Mujeres y escuela.....	12
Personas con discapacidad y escuela	14
<i>La infancia anormal y el modelo médico de la discapacidad.....</i>	<i>15</i>
<i>El movimiento de personas con discapacidad y el modelo social</i>	<i>18</i>
<i>La educación inclusiva y el modelo de derechos de la discapacidad.....</i>	<i>21</i>
Implicaciones de una perspectiva de género.....	26
Dialogo con jóvenes mujeres con discapacidad: el problema educativo.....	29
Acerca de esta tesis	31
Capítulo I.....	35
Marco metodológico y presentación del campo.....	35
Sobre el marco metodológico: la investigación feminista y la emancipadora en discapacidad	36
a) <i>La investigación feminista</i>	<i>36</i>
b) <i>La investigación emancipadora.....</i>	<i>39</i>
c) <i>La perspectiva feminista de estudios de la discapacidad</i>	<i>40</i>
Breve aproximación a las principales categorías de análisis: género, discapacidad, escuela y juventud desde una perspectiva relacional	42
<i>Acerca del género como herramienta de análisis</i>	<i>43</i>

<i>Discapacidad y escuela</i>	46
<i>Acerca de la idea de juventud</i>	47
Unidades de análisis y estrategias metodológicas	49
Fotografiar cuerpos en la escuela.....	56
<i>Análisis de imágenes según el método documental</i>	58
Acerca de cómo investigar con mujeres con discapacidad: posibilidades y obstáculos.....	59
<i>Las mujeres con discapacidad como sujetas públicas</i>	60
<i>La relación desigual entre investigada e investigadora</i>	60
<i>Las identificaciones de la investigadora en la relación con la investigada</i> ..	62
Obstáculos en la investigación.....	63
<u>Capítulo II.....</u>	68
<u>Jóvenes mujeres con discapacidad: las anormales de/en la escuela.....</u>	68
La construcción de las anormales	70
Lo grotesco como político: Ubú Rey	75
La discapacidad como estigma	79
De monstruos, incorregibles y onanistas: una genealogía del anormal	87
<i>El monstruo desde la perspectiva foucaultiana</i>	87
<i>Las mujeres como monstruos</i>	89
<i>El individuo a corregir</i>	94
<i>El individuo a corregir en el discurso pedagógico y educativo: un análisis de la revista Anales de la Educación Común</i>	95
<i>El fracaso escolar y la reeducación: la construcción del alumno anormal</i> ..	97
<i>Control social y anormalidad</i>	98
<i>La sexualidad en la educación</i>	99
<i>La sexualidad en mujeres con discapacidad</i>	101
El emergente “escuela” como dispositivo privilegiado en la construcción social de la (a)normalidad	102
<i>El higienismo y la construcción del niño débil</i>	107
<i>La escuela y la construcción de la infancia anormal</i>	108

Las mujeres en la escuela: de ineducables a alumnas con discapacidad	111
El orden escolar en el cuerpo de las mujeres con discapacidad.....	114
Exclusión, segregación, integración e inclusión	116
Diversidad o diferencia.....	119
<u>Capítulo III.....</u>	<u>122</u>
<u>Puntos de vista en disputa en torno a la discapacidad:.....</u>	<u>122</u>
<u>De la opresión al reconocimiento</u>	<u>122</u>
Movimientos sociales y debates sobre la diferencia.....	124
Diferencia y mujeres con discapacidad.....	126
Lo personal es político	132
De la educación inclusiva a la vida independiente	135
Conquistas del movimiento de personas con discapacidad: la educación inclusiva y la vida independiente como derecho	138
El Modelo Médico de la discapacidad: la mirada desde el Modelo Social	142
Las críticas al Modelo Social.....	144
¿Dependencia o vida independiente?.....	147
Dependencia como infantilización.....	149
Dependencia y capacidad.....	152
Filosofía de Vida Independiente	156
Iris Young y las cinco caras de la opresión	158
<i>Explotación</i>	163
<i>Marginación</i>	165
<i>Carencia de poder</i>	166
<i>Imperialismo cultural</i>	166
<i>Violencia</i>	167
Estudios feministas de la discapacidad: una mirada interseccional.....	168
<u>Capítulo IV.....</u>	<u>173</u>
<u>Miradas de/sobre jóvenes con discapacidad</u>	<u>173</u>
Mirar la escuela: modos de ver	174
Análisis de dos fotografías según el método documental.....	174
<i>Interpretación reflejada</i>	178

Miradas de sus cuerpos desde las narrativas de las jóvenes mujeres con discapacidad.....	181
Naturaleza y cultura: los límites del derecho.....	185
Mujeres con discapacidad: entre el estigma y la voz.....	186
Imágenes de mujeres con discapacidad: una política de los cuerpos	188
<u>Capítulo V</u>	<u>191</u>
<u>Mujeres jóvenes con discapacidad: exclusión y dependencia.....</u>	<u>191</u>
Acerca de los distintos tipos de exclusión escolar	191
<i>Exclusión de la educación escolar</i>	191
<i>Segregación en escuelas especiales y talleres laborales protegidos</i>	193
<i>Integración: Exclusión en la inclusión</i>	195
El género y la discapacidad en la escuela: construyendo la dependencia.....	198
Mujeres con discapacidad: menos que mujeres	199
Escenas de la educación especial.....	206
Las mujeres con discapacidad como monstruos: preconceptos en acción.....	209
Contra la opresión: educación inclusiva y vida independiente.....	211
<u>Capítulo VI.....</u>	<u>213</u>
<u>Consideraciones finales.....</u>	<u>213</u>
<u>Bibliografía.....</u>	<u>220</u>
Documentos consultados:	220
Informes consultados:	221
Páginas de internet:	223
Películas:	223
Libros y artículos de consulta:	224

Índice de imágenes

- Imagen 1. Diane Arbus (1970-1971) Untitled (I)pg 93
- Imagen 2. Diane Arbus (1970) Hermaphrodite and a dog in a carnival trailer, Md ...pg 94
- Imagen 3. Barbara Kruger (1989) Untitled (Your body is a battleground) pg.134
- Imagen 4. Fotografía tomada en una escuela especial para personas con discapacidad motriz bonaerense en el marco de nuestro trabajo de campo. Año 2013 pg. 175
- Imagen 5. Fotografía tomada en una escuela especial para personas con discapacidad motriz bonaerense en el marco de nuestro trabajo de campo. Año 2013..... pg. 178
- Imagen 6. Sunaura Taylor (2008) Chicken truck. Oleo. 10.5' x 8' pg. 182
- Imagen 7. Sunaura Taylor (2008) Sunnys in chicken cages. Óleo sobre madera. 12' x 12'pg. 182
- Imagen 8. Sunaura Taylor (2008) Título desconocido. Acuarela pg. 182

Introducción

Palabras sobre/desde la discapacidad

El objetivo de la presente tesis consiste en problematizar los procesos de inclusión y exclusión educativa en que están insertas jóvenes mujeres con discapacidad. Como hemos podido describir en investigaciones previas, este constituye uno de los grupos más vulnerados en sus derechos y menos escolarizados. Sin embargo, existen escasas investigaciones sobre mujeres con discapacidad en el campo escolar, así como en los estudios de género y de discapacidad.

Estructuramos este capítulo en dos secciones para introducir algunos aportes de las perspectivas en que nos situaremos para comprender e interpretar los procesos educativos en que están insertas las jóvenes con discapacidad: en una primera parte nos centraremos en los aportes provenientes la perspectiva foucaultiana; en la segunda, presentaremos aquellos provenientes de los estudios sociales de la discapacidad y del feminismo. Debemos introducirnos en primer término a la comprensión de qué entendemos por discapacidad y cuál es su relación con los procesos educativos para dar cuenta de las perspectivas desde las que nos situamos en esta investigación.

Las formas de denominar no son inocuas, tienen consecuencias, efectos subjetivantes, políticos. Dan cuenta de lo que es posible pensar y establece las fronteras con lo aun impensable (Frigerio, 2008). En este sentido, tanto las concepciones como las denominaciones que están vinculadas a lo que en la actualidad nombramos como discapacidad han variado a lo largo de las épocas y los contextos, clasificando a diferentes grupos como personas con discapacidad. Dichas concepciones y clasificaciones tienen a su vez consecuencias sobre cómo viven y se considera que pueden ser vividas las vidas de las personas que son actualmente denominadas “con discapacidad” y al mismo tiempo, los espacios y trayectorias educativas que les son asignadas.

Los términos técnicos, provenientes de la psicología y la pedagogía del siglo XIX, que eran usados para denominar “científicamente” a aquellos/as niños, niñas y jóvenes que no se adecuaban a los parámetros que, tanto disciplinas como instituciones establecían como normal eran términos que en la actualidad continúan siendo usados, pero ahora, como insultos, tales como “idiota”, “imbécil”, “débil mental”, “retrasado/a”, “mogólico/a”, “anormal” y “subnormal”. Ese proceso de resignificación ha producido que esos insultos sean nuevamente direccionados hacia las personas con discapacidad de una forma que hiera intensamente la subjetividad asumiendo esos insultos como descripciones que le son propias (Cobeñas, 2014). Ese herir, según Butler (1997), está relacionado con la dimensión performativa del lenguaje. En este sentido, y siguiendo a Butler (1997), consideramos que las palabras tienen un carácter performativo, producen efectos, actúan sobre el cuerpo de aquel que enuncia y quien es enunciado. Así, las palabras también injurian y marcan una posición de identidad, de sujeto anormal. Asimismo, “los enunciados de identidad guardan la memoria de las prácticas de autoridad que los instituyen como normales o abyectos” (Sáez y Preciado, 1997:12): cuando en la actualidad alguien utiliza “idiota” o “imbécil” por ejemplo, para denostar a una persona con o sin discapacidad, en ese acto cita y reactualiza el poder de los discursos psicológicos, pedagógicos, médicos y jurídicos que establecieron desde el siglo XVIII un patrón a partir del cual unos cuerpos serían considerados como normales en relación con otros anormales.

Mujeres y escuela

Si bien para entender cómo se construye la discapacidad como incapacidad y anormalidad resulta explicativa la perspectiva foucaultiana, esta posee sesgos androcéntricos que limitan la comprensión de las experiencias específicas de las mujeres. En ese sentido, no ha profundizado la idea de que el acceso al sistema educativo no ha sido igualitario para las mujeres y los varones.

Durante mucho tiempo, las mujeres fueron consideradas ineducables frente a propuestas educativas del cuyo punto de partida y de destino eran los varones (Tiramonti y Pinkasz, 2006). En este sentido, atendiendo a las discusiones pedagógicas desde el siglo XVIII, se pueden considerar como dos modelos

educativos diferenciados: el de los niños gira en torno a los modos de educación y el de las niñas, acerca de si deben ser educadas o no (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006). De todos modos, en Argentina, desde sus inicios, y gracias a la ley 1420, la escuela primaria contempló la educación de mujeres, así como de varones. Sin embargo, el acceso de las mujeres a la escuela no fue en igualdad de condiciones si consideramos que se fueron delimitando espacios curriculares específicos con el argumento de considerarse propios del género femenino, frecuentemente asociados a las prácticas de reproducción y cuidado del hogar que las reclusa a la esfera privada. En la ley 1420 de educación, se hace referencia a espacios compartidos, pero también a diferencias curriculares entre varones y mujeres. Así, en el artículo 6°, refiere los contenidos básicos, señalando que:

.../para las niñas será obligatorio, además, el conocimiento de labores de manos, y nociones de economía doméstica. Para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillas, y en las campañas, nociones de agricultura y ganadería.

En este artículo se pueden identificar los supuestos mediante los cuales se le atribuyen ciertas cualidades a las mujeres diferentes de los varones, al mismo tiempo que se consolidan modelos de masculinidad y femineidad ya presentes en la época. Así, deja ver lo que en las escuelas sería prescripto como prohibido y no prohibido para mujeres y varones, al mismo tiempo que muestra una de las formas en las que la escuela va a aportar a la reproducción de la división sexual del trabajo, mediante la enseñanza a las mujeres de tareas domésticas, así como de otros saberes para desempeñarse como esposa (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006).

De modo que, la escuela ha sido una de las instituciones que ha contribuido con más fuerza a la producción de masculinidades y femineidades (Scharagrodsky, 2005), así como a la producción del campo de la infancia anormal, mediante la imposición de ciertos límites y regulaciones sobre lo que es y no es posible, esperable y aceptable (Morgade, s/d). Los discursos y dispositivos pedagógicos y escolares modernos, todavía vigentes, poseen una gran influencia en la construcción de estereotipos hegemónicos tanto de ‘normalidad’ y ‘anormalidad’ en términos de discapacidad y género

Personas con discapacidad y escuela

Diversos estudios, realizados desde una perspectiva genealógica de la escuela, permiten establecer que esta institución ha sido una de las que ha colaborado con más fuerza en la construcción de las clasificaciones de anormales y al surgimiento del campo de la infancia anormal¹.

En nuestro país, la obligatoriedad escolar establecida por la ley 1420 sancionada en el año 1884 promovió la entrada de masas de alumnos y alumnas provenientes de las clases populares e inmigrantes, entre otros grupos, a la escuela. La nueva ley, sancionada a partir de intensos debates, establecía que la educación fuera obligatoria, común, gratuita y laica y “dada conforme a los preceptos de la higiene” (ley 1420, art. 2°). Esta ley no contempla ningún tipo de sub sistema educativo para niños o niñas considerados/as anormales, pobres o extranjeros/as, sino que establece que todos/as los/as niños/as entre 6 y 14 años deben asistir a los establecimientos escolares públicos, particulares o recibir educación escolar en sus hogares (art. 1° y 4°).

Esto dio lugar a la sospecha y preocupaciones de algunos sectores sobre la conveniencia de ampliar la educación poniendo en contacto a niños/as provenientes de diferentes grupos sociales, lo que podrían significar un posible contagio que “amenazaba a todos los niños que gozaban de buena familia, cultura y distinción” (De La Vega, 2010:126). Estas preocupaciones, conjuntamente con la entrada de niños y niñas que no se ajustaban a los parámetros de lo que se esperaba constituyera un alumnado normal, tuvieron como consecuencia el surgimiento de una serie de discursos, como el higienista o el médico-pedagógico, que tuvieron como efecto, entre otros, clasificar, dividir y separar las infancias (Muel, 1981).

Desde una perspectiva foucaultiana, comprendemos que la constitución del sistema educativo estuvo ligada a la construcción de un determinado orden social y de una norma que contribuyó a producir sujetos, relaciones sociales y cuerpos

¹ De La Vega, 2010, en Argentina; Muel, 1981 en Francia; Franklin, 1996 en Estados Unidos son algunos ejemplos de dichos estudios.

basados en binarismos como el par normal/anormal, varón/mujer. Esto permitió la construcción de la categoría de alumnado normal y anormal y la consiguiente derivación a diferentes instituciones segregadas de aquellos/as considerados/as anormales e identificados/as como desviados/as, en peligro, peligrosos/as, o deficientes. De este modo, la sanción de la obligatoriedad escolar a fines del siglo XIX tuvo como efecto la producción de, al menos, tres tipos de infancias. La infancia normal, que se compuso de todos y todas aquellos/as niños/as que podían cumplir con la obligatoriedad escolar sin dificultades, acomodarse a sus normas y aprender según los tipos y ritmos de aprendizajes definidos por la escuela. Estos niños y niñas serían los futuros ciudadanos de la incipiente nación. La infancia en peligro, inadaptada, deficiente o anormal, que estaba compuesta por todos/as aquellos/as niños/as que no pudieran cumplir con estas condiciones. Por último, una tercera categoría, la de la infancia peligrosa o delincuente designaba a como todos aquellos niños que habitaban la calle, trabajaban y provenían de familias pobres e inmigrantes (Varela y Uría, 1998). Los niños y niñas que fueran clasificados según las dos últimas categorías de infancias, no serían considerados/as futuros/as ciudadanos/as sino como objeto de cuidado o castigo, aunque siempre de encierro, en un Estado civilizador (Frigerio, 2008).

La infancia anormal compuesta por la considerada deficiente y la delincuente sería entonces excluida de la escuela común y segregada en espacios educativos terapéuticos destinados a normalizar a la población infantil (Álvarez Uría, 1996) y basados en argumentos y clasificaciones provenientes del llamado modelo médico rehabilitatorio de la discapacidad, y en políticas y leyes que, enarboladas en la defensa de la infancia, la filantropía y la caridad, la separó de la infancia normal, la distinguió y adjetivó, la clasificó y le asignó a cada categoría (sordo, ciego, retrasado, peligroso, en peligro, huérfano, menor) una institución reeducadora (Frigerio, 2008) ².

La infancia anormal y el modelo médico de la discapacidad

Durante el siglo XIX y XX, a partir de la infancia anormal, se consolidó el denominado modelo médico-rehabilitador de la discapacidad, que la entiende

² Sobre menores e infancia peligrosa en los inicios del sistema educativo se puede consultar Frigerio (2008); Stagno (2008); Carli (1992).

como una enfermedad, una tragedia individual y un déficit corporal. Este modelo entiende que las personas con discapacidad pueden aportar en alguna medida a la sociedad. Así, se diferencia del llamado modelo de prescindencia, que supone que las personas con discapacidad son una carga, inútiles, vidas no dignas de ser vividas y que por eso se las debe o bien exterminar o bien marginar (Palacios, 2008).

De este modo, ya no serán exterminadas sino integradas, mantenidas en muchos casos en instituciones educativas segregadas o de otros tipos asociadas al cuidado o al trabajo protegido, aisladas de la vida social (Palacios, 2008). A partir de la constitución del sistema educativo no se negó la educación a las consideradas infancias anormales, salvo que esta no podía tener lugar en escuelas comunes sino en instituciones educativas segregadas y otros espacios terapéuticos como asilos, hospicios, institutos de sordomudos, ciegos, retrasados, etc. Siendo entonces la escuela la institución por excelencia para la identificación de los anormales, la posterior exclusión de las aulas comunes sería presentada no como una consecuencia de la deficiencia del sistema educativo, sino como consecuencia de la deficiencia del alumno.

Si bien ya existían en el país instituciones asilares destinadas a las infancias y juventudes sordas y luego ciegas (Acuña y Goñi, 2010; De la Vega, 2010), desde la década de 1920, se desarrollarían las primeras instituciones educativas segregadas para la infancia anormal en Argentina. Dichas instituciones estarían basadas en una psicología diferencial surgida en Francia y elaborada por el psicólogo renombrado Alfred Binet, la cual permitía evaluar y agrupar al alumnado según su desempeño en diversos tests. En ese marco,

.../la promoción al primer plano de la noción de debilidad mental permitió condensar en ella esa serie tan diversa de figuras de la niñez, que va del abandono a la delincuencia, pasando por el analfabetismo, la miseria y el déficit orgánico. Por otra parte, esta noción comenzó a confluir con las otras categorías del retardo elaboradas varios siglos antes-las del idiota y el imbecil- para construir la célebre trinidad del discurso psiquiátrico sobre la infancia anormal/.../ (De la Vega, 2010:125).

Siguiendo este razonamiento, se creó en 1949 la Dirección de Enseñanza Diferenciada de la provincia de Buenos Aires, que tenía como fin principal “facilitar la atención educativo-reeducativo integral de aquellos niños, jóvenes y

adultos que, por su deficiencia física, mental o situación de irregularidad social, no puedan concurrir a los medios escolares comunes” (Vitalone, 1956:439)³.

Esta introducción de un espacio específico para la producción de políticas en lo que se llamará la enseñanza diferenciada, tendría su correlato en el currículo de formación de profesores, en donde se introduciría la materia “Pedagogía diferenciada”. Por ejemplo, en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata surge en 1953 la materia “Didáctica asistencial y de escuelas diferenciales” y en 1959 la materia “Pedagogía Diferenciada”. En los siguientes planes de estudios (1969 y 1970) se crea la orientación “Pedagogía especial”. Esta contaba con las siguientes asignaturas: Psicometría y psicología de la personalidad; Neuroanatomía funcional, psicofisiología y genética; Deficiencias mentales; Problemas de aprendizaje escolar; Inadaptación social; Deficiencias sensoriales y motoras; y por último Metodología de la investigación aplicada a la pedagogía especial (Southwell, 2003).

Así, la división de las infancias y creación de espacios segregados para aquellos/as considerados/as anormales dio lugar a la constitución del campo de la educación especial, dedicado a producir saber sobre este grupo, así como a prescribir las formas de escolarización de las personas con discapacidad en un sub sistema educativo. Este todavía subsiste y sub divide segregando a su alumnado de acuerdo a categorías basadas en el modelo médico-pedagógico y en el modelo médico-rehabilitatorio de la discapacidad⁴.

Durante la segunda mitad del siglo XX, las personas con discapacidad no fueron consideradas ciudadanas plenas de las nuevas naciones o sujetos completos, sino que, desde un discurso con pretensión de status científico⁵, se las asoció con la enfermedad y la anormalidad. Este grupo será integrado en la sociedad, pero de formas específicas que se encuadrarán como prácticas “rehabilitatorias” y “normalizadoras” que se desplegarán a través de diferentes

³ Llama la atención que la provincia de Buenos Aires ha desarrollado tempranamente una atención educativa “diferenciada” para las personas con discapacidad, previo a las leyes e instituciones nacionales.

⁴ Afirmación que desarrollaremos a lo largo de esta tesis.

⁵ Y a nuestro entender ubuesco, como desarrollaremos en el capítulo II.

estrategias: trabajo protegido, la educación especial y los tratamientos médicos orientados a curar sus “patologías”. Si los y las sujetos/as con discapacidad poseen una falta, un déficit hecho cuerpo, en un cuerpo considerado biológicamente degenerado, corporalmente deficitario y/o no del todo humano⁶, su encausamiento requerirá que sean encerrados/as, aislados/as, confinados/as, privados/as de sus derechos, de la posibilidad de recibir educación en ocasiones o, incluso, a comunicarse, por ejemplo, cuando se les es negado un sistema de comunicación acorde a sus posibilidades.

El movimiento de personas con discapacidad y el modelo social

La forma de concebir a la discapacidad y a los destinos escolares asociados a esta, ha sido cuestionada a fines del siglo XX por el movimiento social de

⁶ Si bien no es objeto de la presente tesis realizar una historia de la discapacidad, recordemos aquí que a lo largo de la historia las personas con discapacidad han sido consideradas como vidas no dignas de ser vividas, idea justificada ya sea porque representan la enfermedad o el pecado (Palacios, 2008; Aguado Díaz, 1995). Palacios ha organizado las interpretaciones sociales de la discapacidad en tres modelos: prescindencia, rehabilitación y modelo social. El primero, de la prescindencia, sostiene que se concibe a las personas con discapacidad como inútiles, deficientes y encuentra la causa en cuestiones religiosas, siendo señaladas como portadoras de un estigma fruto de la furia de los dioses. Esto generó históricamente como práctica común a la eugenesia. Por ejemplo, en la antigua Grecia, en Esparta, era común el infanticidio de aquellos niños y niñas nacidos/as considerados/as deformes. Por otro lado, en la democrática Atenas, si bien no se mataba a los/as niños/as, se los/as abandonaba en una vasija en lugares inhóspitos y alejados, asegurando solamente la supervivencia del infante si fuera rescatado y adoptado (Palacios, 2008; Aguado Díaz, 1995). Para el caso de Roma, Palacios encuentra en la etimología de la palabra “monstruo”, *mostere*, como advertir, la representación de la discapacidad como castigo de los dioses: significaba una advertencia o un castigo por romper la alianza con los dioses (Palacios, 2008). Con la llegada del cristianismo, se modificó la práctica de infanticidio de aquellos/as considerados/as deformes o monstruosos, pero esta fue intercambiada por una actitud de caridad y lástima hacia dicha población, resultando en la marginación de los leprosos, ciegos, paralíticos, etc. Más adelante, la edad media retomaría la concepción de la discapacidad como una condición generada por cuestiones religiosas, pero esta vez vería lo demoníaco en estos sujetos: como castigo divino o posesión de algún elemento extraño. Cabe recordar la quema de epilépticos, considerados hechiceros, al mismo tiempo que las mujeres también entrarían en dichos grupos (Palacios, 2008; Aguado Díaz, 1995). Un último ejemplo es el no muy conocido, pero no por ello menos aberrante exterminio de personas con discapacidad en los campos de concentración Nazis. Consideramos imperativo problematizar acerca de por qué el exterminio de dicho grupo no ha adquirido tal público reconocimiento como los de otros, y continuar preguntándonos acerca de las actuales concepciones sobre la discapacidad, que desarrollaremos en este estudio, sosteniendo la hipótesis de que sus vidas aún continúan siendo pensadas como no del todo humanas, y no del todo dignas de ser vividas. Ejemplo de esto es el reciente artículo de Jenny Morris en su blog titulado: “Do we have to prove our usefulness in order to accorder human rights? (¿[Tendremos que demostrar nuestra utilidad para que nos sean concedidos los derechos humanos?], con fecha de 14 de enero de 2016), donde la autora denuncia la muerte de 1200 niños con discapacidad por año en Gran Bretaña debido a su deshumanización, desvalorización y falta de acceso a los derechos de salud, entre otros. En línea, disponible en: <http://jennymorrisnet.blogspot.com.ar/2016/01/do-we-have-to-prove-our-usefulness-in.html>.

personas con discapacidad y los estudios sociales de la discapacidad quienes proponen otro modelo de la discapacidad, el modelo social, y otra forma de educación, la inclusiva. El movimiento social de personas con discapacidad cobró protagonismo y una gran visibilidad en el plano internacional en la década del 80, en el proceso de las luchas que tuvieron lugar a partir de fines de los 60 en Estados Unidos y Gran Bretaña⁷. Este movimiento tuvo, entre otros, dos objetivos tendientes a mejorar la vida de las personas con discapacidad: cambiar la concepción sobre la discapacidad ubicando las demandas del colectivo de personas con discapacidad en el plano los derechos humanos y plasmar esta nueva concepción en modificaciones sobre la legislación a nivel nacional e internacional (Shakespeare, 2008). El movimiento de personas con discapacidad ha visibilizado la situación de vulnerabilidad y violación sistemática de derechos sobre este colectivo, incluido el derecho a la educación, especialmente desde los años 80 y esto ha tenido impacto a nivel mundial y legal. Estas denuncias están basadas en un nuevo paradigma de la discapacidad, denominado modelo social, construido en articulación del movimiento social y los estudios sociales de la discapacidad (*Disability studies*) (Barton, 2009).

Este modelo supone que la discapacidad no es una tragedia individual, basada en una enfermedad o déficit que posee un individuo y que lo limita para llevar una vida en igualdad de condiciones que aquellos sin discapacidad. El modelo social describe la discapacidad como un efecto opresor de la sociedad sobre algunas personas que, al estar diseñada para un tipo específico de sujetos, de cuerpos, discapacita a quienes poseen determinadas características. Así, la discapacidad es entendida como una forma específica de opresión, en términos de relaciones de poder desiguales en una sociedad. No se trata en este sentido de negar determinadas características corporales, o un cuerpo material que sufre, disfruta y vive. De lo que se trata es de comprender que los cuerpos son

⁷ Para una historia del movimiento social de personas con discapacidad ver Shakespeare, 2008; Pfeiffer, 1995; visitar la página <http://www.disabilityhistory.org/>; acceder al trabajo fotográfico de Tom Olin, activista por los derechos de las personas con discapacidad, que documentó diversas marchas y eventos significativos o ver el documental titulado *Lives worth living* que fue filmado por activistas y que narra el proceso de politización de las personas con discapacidad en Estados Unidos y cómo consiguieron que se sancionara la American Disabilities Act. Puede accederse al tráiler e información del documental en <http://www.pbs.org/independentlens/films/lives-worth-living/>.

producidos socialmente, históricamente, lingüísticamente y que no hay nada en un cuerpo biológico que justifique su deshumanización, segregación o aislamiento (Hughes, 2002; 2004; Oliver, 2008).

El modelo social de discapacidad parte de la premisa de que la opresión social define a las personas con discapacidad. En otras palabras, la discapacidad estaría constituida por las condiciones sociales que definen quien es normal y quien anormal, restringiendo, limitando o impidiendo una vida plena en la sociedad. Este modelo fue concebido por el movimiento de personas con discapacidad, encarnando el argumento de que “la discapacidad debe ser entendida no como un déficit corporal, sino en términos de las formas en las cuales la estructura social excluye y oprime a las personas con discapacidad” (Hughes, 2002:59). La afirmación de que las personas con discapacidad se definen a partir de la opresión social que sufre dicho colectivo, hace necesario plantearse, como ya hemos expresado, la cuestión del poder. Como expresa Len Barton⁸,

/.../ este planteamiento proporciona ciertos cuestionamientos, que incluyen cómo, por qué y con cuáles consecuencias se ejerce el poder dentro de ciertas condiciones y relaciones sociales. ¿Cómo se justifican y por qué perduran estas prácticas? Finalmente, ¿quién se beneficia de todo ello? (Barton, 2009b :125-126)

En este sentido, las barreras sociales, culturales, arquitectónicas, comunicacionales tanto en el plano material como en el simbólico producen, por ejemplo, que un/a usuario/a de silla de ruedas no pueda acceder a una escuela porque ésta cuenta con escaleras, lo que se torna una barrera definitiva a la educación. O por caso, que una persona con discapacidad intelectual, sensorial o motriz, no pueda apropiarse de los contenidos escolares dado que éstos no son accesibles y no se modifican en función de las posibilidades de los/as alumnos/as tomados como un conjunto. Más bien, frecuentemente, parecen continuar circunscribiendo aquellos cursos que son entendidos como normales y con capacidades de aquellos que no.

⁸ Barton es un referente de los estudios sociales de la discapacidad, siendo además de un académico reconocido, fundador y editor de la revista internacional *Disability and society*, de gran referencia en el campo de los *Disability Studies*

La educación inclusiva y el modelo de derechos de la discapacidad

A partir de la década del '80 se ha venido desarrollando además otra visión de la discapacidad que parte del modelo social, pero se centra en la mirada de las personas con discapacidad como sujetos de derecho, es decir, en su condición de ser humano en igualdad de derechos y dignidad que los demás (Palacios, 2008). Para que la cuestión de la discapacidad formara parte de las teorías de derecho humanos han sido desarrolladas ciertas problematizaciones en esa área, siendo particularmente interesantes las de Martha Nussbaum (2001; 2007). Su teoría de las capacidades ha permitido visibilizar que, en las teorías de derecho y de justicia, las personas con discapacidad quedaban relegadas, consideradas como ciudadanas de segunda, fuera de lo considerado normal, y por lo tanto fuera del significado político de persona. Esto es debido a un conjunto de supuestos sobre cuáles son las capacidades que debe poseer una persona para ser considerada en términos de igualdad como "sujeto de derecho". El concepto que pone en juego la filósofa es, justamente, el de capacidad, criticando la idea de que la posibilidad de convertirse en sujeto de derecho esté fundada en la capacidad de razonamiento por sobre otras, y por lo tanto en la autonomía. Si bien desarrollaremos en los siguientes capítulos estas ideas, señalamos que Nussbaum (2007) define la capacidad a partir de, no solo las potencialidades de un sujeto, sino de contar con un entorno material y social que de la posibilidad a una persona de desarrollar sus capacidades. Esto permite definir la discapacidad como la negación de un entorno que garantice al sujeto desarrollar sus capacidades. Nussbaum distingue entre diez tipos de capacidades que incluyen las cuestiones emocionales, la imaginación, la capacidad de participación política, que han resultado un gran aporte para definir a la discapacidad como un tema de derechos humanos. De modo que esta teoría refuerza la idea del modelo social, que entiende que la discapacidad es producto de la negación de medios para la plena participación en la sociedad.

La teoría de Nussbaum⁹, problematiza la idea de la dependencia como peyorativa y como característica intrínseca solamente de algunos grupos. Por el contrario, afirma que todas las personas son dependientes, y que las diferencias están, en todo caso, en grados de dependencia. Esto tiene como efecto, en primer

⁹ Entre otras que desarrollaremos en el capítulo III

término, un fuerte cuestionamiento a los supuestos mediante los cuales es la condición de autonomía y la capacidad de razonamiento lo que caracteriza a los sujetos de derecho. Según su perspectiva, todos/as somos dependientes e interdependientes, y esto no es una situación negativa, sino una condición inherente a los seres humanos. En segundo término, significa la expansión de la categoría política de persona y por lo tanto de sujeto de derechos en relación a las teorías tradicionales de la justicia. De modo que, al entender la dependencia como una cuestión de grados, lo único que varía es, entonces, la respuesta social, es decir, que grados de apoyo la sociedad debe ofrecer a las diferentes personas, para que puedan desarrollar sus capacidades. Esto establece la posibilidad de reconocer como sujeto de derecho a las personas con discapacidad, incluidas a aquellas con discapacidades más severas.

El llamado modelo de derechos humanos de la discapacidad se consolidó con la firma (2006) y ratificación (2008) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas, de actual jerarquía constitucional en Argentina desde diciembre de 2014, ley 27.044¹⁰. El artículo 24 de dicha Convención prescribe que en los países firmantes se reconozca como formato escolar a la educación inclusiva como única manera de asegurar el cumplimiento del derecho a la educación de las personas con discapacidad (Palacios 2008; Acuña y Goñi, 2010; Gil, 2007, Bello, 2015).

Esto, además, tiene como efecto problematizar y criticar las teorías que sostienen que la posibilidad de recibir educación en una escuela común reside en las características de las personas. Estas posturas distinguen entre personas educables e ineducables, incluso dentro del colectivo de personas con discapacidad. De ese modo, considera que a aquellas consideradas ineducables les debe ser negada la educación, debido a que no podrán beneficiarse de ésta, o basadas en la idea de que no se poseen herramientas para saber cómo educarlas. Desde nuestra perspectiva, la educación inclusiva es un derecho propio de las personas con discapacidad, independientemente de sus características. De modo

¹⁰ Como consta en el Boletín oficial numero 33035 http://infoleg.mecon.gov.ar/?page_id=216&id=33035. Aquí consta el trámite completo del proyecto de ley: <http://www.diputados.gov.ar/proyectos/proyecto.jsp?exp=0101-S-2013>.

que es el sistema educativo quien debe modificarse para educar a todos/as juntos/as, independientemente de las características del alumnado, desterrando la pregunta acerca de si este es capaz de recibir educación. Así, si no se poseen herramientas pedagógico- didácticas, por ejemplo, se las deberían construir. Pero nunca excluir a las personas con discapacidad, debido a que esto constituiría una violación a sus derechos.

Según Ainscow (2008), si bien las reflexiones en torno a la educación inclusiva comienzan gracias a la demanda internacional de la inclusión de personas con discapacidad dentro del sistema educativo común, rápidamente logra visibilizar otros/as sujetos/as excluidos/as de la escuela por cuestiones de género, clase social, sida, guerras, entre otros, y se convierte así en propuesta pedagógica que requiere construir una escuela para todos y todas, incluyendo a todos/as los/as excluidos/as del sistema común escolar, esto es, todos/as aquellos/as que no asisten a la escuela, ya sea común o especial, y todos/as aquellos/as que lo hacen en escuelas especiales.

En el marco del modelo social y de derechos humanos de la discapacidad se han hecho acuerdos internacionales, previos a la Convención, que tratan específicamente del tema de la educación inclusiva, poniendo en cuestión el hecho de que las personas con discapacidad reciban educación en instituciones segregadas, o no reciban educación alguna. Así, la Argentina ha firmado las Normas Uniformes (1993), y la Declaración de Salamanca (1994, UNESCO), que expresa el cambio de paradigma de la integración a la inclusión educativa (Cobeñas, 2014)¹¹. Pero, como señalaremos en el capítulo III de esta tesis, el

¹¹ Si bien analizaremos con mayor profundidad este cambio a lo largo de la tesis, mencionamos brevemente que en la lógica de la integración es el/a alumno/a quien debe demostrar que posee condiciones suficientes para asistir a la escuela común. Pero este punto de partida tiene como rasgo paradójico que no se considera a esas/os sujetas/os como sujetas/os de su propio aprendizaje con derecho a su propia voz, con derecho a la educación, como un/a sujeto/a titular de derechos. Así, son los otros, generalmente adultos, los que hablan en nombre de los/as alumnos/as con discapacidad, quienes no tienen ninguna participación ni la posibilidad de oponerse o cuestionar los juicios que se establecen sobre ellos/as. Por el contrario, una perspectiva de educación inclusiva entiende que las escuelas deben transformarse para educar a todos/as los/as alumnos/as juntos/as. Esto incluye, entre otros, un proceso constante de identificación y eliminación de todas las formas de exclusión sociales y educativas, y prácticas como el trabajo colaborativo entre docentes, quienes deben, a su vez, escuchar las voces del alumnado con la idea central de desarrollar propuestas y estrategias pedagógicas que respondan a los perfiles y a las cualidades de las alumnas y alumnos (Cobeñas, 2014; 2015; Grimaldi et al, 2015).

documento más significativo, y que constituye el primer tratado de derechos humanos del siglo XXI es la ya mencionada Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008). Esto es debido a que, insistimos, la Convención obliga a la Argentina y al resto de países firmantes a, entre otras cuestiones, modificar su sistema educativo en pos de la educación inclusiva, considerando como violatorio del derecho a la educación de las personas con discapacidad cualquier formato basado en la exclusión, segregación e incluso integración escolar. Este documento tiene carácter supra legal, por lo que las leyes nacionales y provinciales de educación, así como todas sus resoluciones, deben adecuarse a él (ADC, 2012; 2013; Bello, 2015).

A su vez, la Convención está basada en el modelo social de la discapacidad, lo que significa que ya no son las personas con discapacidad quienes portan una deficiencia, un problema individual, y que deberán normalizarse si quieren participar de lo social, sino que el cambio de paradigma supone que será el Estado y la comunidad quienes tendrán el deber de

.../ producir el cambio, la adaptación, la resignificación de las prácticas y barreras que discapacitan. .../ La concepción del modelo social libera a las PCD [personas con discapacidad] (y a sus familias) del peso de empujar la puerta en cada aspecto de su vida. Son el Estado y los particulares quienes deban abrirla y hacer posible el ingreso y permanencia natural en el mundo social, comunitario, educativo, laboral, económico, cultural, en definitiva, en el mundo” (Silveira y Martocci, 2015:119)

La discapacidad en la Convención es definida como un concepto dinámico y que va cambiando a lo largo del tiempo. Citamos aquí el artículo 1:

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 (Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, art 1.).

Aunque el término deficiencia nos incomode, la Convención toma principalmente al modelo social para definir la discapacidad al proponer que ésta es producto de las limitaciones del entorno y no de las incapacidades del sujeto, de quien no se niega posea un cuerpo con ciertas características, como puede ser la ceguera, sordera, discapacidad intelectual o múltiples, pero lo que actúa

empobreciendo su participación plena en la sociedad son las barreras sociales (Palacios, 2008).

Retomamos en este punto la discusión que se presentó al inicio de la introducción acerca de la dimensión performativa de las palabras, para reconocer, con Butler, el potencial subversivo que los insultos tienen. En los debates sobre las formas de denominación, en el marco del tratamiento de la Convención, se aceptó como término para nombrar el de *personas con discapacidad*, resignificando una forma de denominación que fue creada en otro contexto para definir a un grupo de sujetos a partir de lo que no tienen, lo que les falta, lo que no pueden (Skliar, 2002; Skliar y Duschatzky, 2001)¹². De este modo, y guiados por el lema “nada sobre nosotros/as sin nosotros/as”, el colectivo se reapropió política y estratégicamente del término “discapacidad” para definirse como sujetos de derecho, al mismo tiempo que prescribió que entraran en desuso los términos previos, entre los que podemos ubicar “Retrasado mental” o “impedidos”¹³ existentes incluso en resoluciones y demás instrumentos legales locales e internacionales en defensa de sus derechos, por ser heterodesignaciones basadas en el saber médico sobre el cuerpo¹⁴.

¹² Hemos podido participar de los debates en el proceso de la escritura de la Convención, como miembro del Grupo de Acción por el Modelo Social, un colectivo de jóvenes con discapacidad, La Plata, año 2005.

¹³ Como explica Gil, 2007:5: “En la década de los años setenta, la situación empieza a cambiar con la adopción, en primer lugar, de la “Declaración de los derechos del retrasado mental” en la que se reconocen derechos de forma específica a las personas con discapacidad. Resulta curioso que tras dos décadas en las que Naciones Unidas sólo se preocupó de las discapacidades físicas y sensoriales —y sólo en lo referente a su rehabilitación—, el primer texto declarativo de derechos lo sea en favor de las personas con discapacidades psíquicas. Tal vez se pretendió dar un impulso a la protección de los derechos de un grupo de personas que, tanto en el ámbito nacional como en el internacional, no había sido objeto de atención durante demasiado tiempo. En segundo lugar, en 1975 es proclamada la “Declaración de los Derechos de los Impedidos”. Esta Declaración constituye el primer instrumento específico dirigido a las personas con discapacidad en general, sin distinguir entre tipos de discapacidades a la hora de reconocer derechos. No obstante, esta Declaración todavía está lejos de la perspectiva de derechos humanos, como se aprecia en el mismo concepto de “impedidos”, que se definen en el texto como “toda persona incapacitada de subvenir por sí misma, en su totalidad o en parte, a las necesidades de una vida individual o social normal a consecuencia de una deficiencia congénita o no, de sus facultades físicas o mentales””.

¹⁴ Esta idea será desarrollada en las próximas páginas y a lo largo de la tesis.

En esta tesis no haremos hincapié en las diferentes discapacidades desde una perspectiva médica, sino desde el modelo social, denominando al colectivo *personas con discapacidad* entendiendo a éste como un término jurídico, ya que es el que prescribe la Convención y respeta las auto denominaciones del colectivo de personas con discapacidad que ha elegido esa como la identidad en la que reconocerse.

Sin embargo, al abordar como espacio de observación a la escuela, hay algunas advertencias que considerar. El sistema educativo está compuesto de un sistema de educación común graduado y que consta de cuatro niveles educativos (inicial, primario, secundario y superior). De este modo, la formación de los docentes se organiza según la lógica disciplinar y por nivel educativo. En el caso del sub sistema especial, las escuelas están divididas por patologías: escuela de educación especial para ciegos y disminuidos visuales, sordos e hipoacúsicos, multiimpedidos, discapacidad motriz, etc¹⁵. La formación de las docentes es según la lógica de la patología, ni disciplinar, ni por nivel. De modo que estas clasificaciones, si bien no las compartimos, las consideramos debido a que son las que estructuran el sistema de educación.

Implicaciones de una perspectiva de género

Las teorías, así como los métodos y metodologías utilizadas en el campo científico de la discapacidad también han sido denunciadas como formas de opresión sobre este grupo. Los estudios sociales de la discapacidad vienen cuestionando desde la década del 80 la ausencia de investigadores con discapacidad. Asimismo, han señalado que las perspectivas de quienes investigan están asentadas en modelos como el médico rehabilitatorio de la discapacidad, que aportan a sostener y reforzar las visiones opresivas y desempoderantes de la discapacidad (Barnes y Mercer, 2007; Barton, 2009, Booth, 1998).

En ese mismo sentido, el feminismo ha cuestionado el campo de la epistemología y metodología científica por razones similares, aduciendo que existía una diferencia cuantiosa entre la cantidad de investigadoras mujeres y varones. También cuestionaron que los puntos de vista de las mujeres y sus

¹⁵ Como se puede constatar en www.abc.gov.ar.

experiencias en las investigaciones eran o bien silenciados, menospreciados o inexistentes. Al mismo tiempo, teóricas feministas como Donna Haraway (1995), Sandra Harding (1996; 2002) o Eli Bartra (2002) se han ocupado de pensar que características asume una ciencia feminista.

Considerando este enfoque, una de las cuestiones que resultó de gran interés para la realización de esta tesis es la noción de objetividad. En este sentido, Harding (1996) ha señalado que un punto de vista androcéntrico ha imposibilitado ver que han sido los movimientos sociales los que han permitido el avance de la objetividad en la ciencia. Los sesgos producidos por una mirada androcéntrica de la ciencia impiden considerar esta cuestión, dado que centran sus explicaciones del desarrollo científico basados únicamente en los contextos de justificación (esto es, el proceso de validación de hipótesis, etc) sin considerar los contextos de descubrimiento, que permiten situar la producción científica en su contexto socio histórico. Considerar los contextos de descubrimiento nos permite ver cómo ha sido posible que dentro del campo científico se haya podido seleccionar un determinado tema de estudio y no otro, hacer tal o cual pregunta, por qué se estudian determinados problemas y no otros (Harding, 1996).

Por su parte, Haraway (1995) plantea que la objetividad en la teoría feminista no puede suponer un mirar sin ser visto, un mirar no marcado, desencarnado, que representa sin ser representado. Por lo contrario, la objetividad no se da sino desde la producción encarnada de conocimientos situados. Es decir, que el conocimiento científico no se produce en un vacío, sino que es construido por personas que se desenvuelven en diferentes contextos, con intereses, deseos, necesidades, emociones (Barrios-Klee, s/d). Así también, el feminismo considera que la investigación debe ser realizada en términos de responsabilidad, es decir, que quien investiga debe comprometerse con las sujetas de investigación y partir de sus experiencias.

Consideramos necesario señalar en este punto que la siguiente investigación representa la sedimentación de un proceso personal y colectivo de activismo, docencia e investigación en los derechos de las mujeres con discapacidad, particularmente sobre educación inclusiva y vida independiente. De

modo que relataremos el final de este apartado desde el punto de vista de la tesista, en primera persona en singular.

La experiencia compartida con mi hermano con discapacidad, puntualmente su exclusión escolar, me acercó tempranamente a las preocupaciones acerca de la discapacidad como forma de opresión y me permitió conocer diversos grupos de personas con discapacidad con quienes compartíamos la lucha dentro del movimiento social. Estos grupos me hicieron acercar a la perspectiva de la discapacidad como un problema de derechos humanos al mismo tiempo que comprendí que la lucha era política y encarnada. Así, me acerqué a las demandas del movimiento por la educación inclusiva como un tema fundamental en su agenda.

En este proceso conocí a grupos de mujeres con discapacidad y pude identificarme e interesarme particularmente con el punto de vista específico de estas mujeres encontrando puntos en común con mi propia experiencia como mujer. Esto hizo posible observar dentro del movimiento social de personas con discapacidad que el género, tal como tradicionalmente se lo entiende, era una identidad que actuaba oprimiendo, discapacitando aún más a las mujeres con discapacidad.

Pensar en esa lógica me permitió, asimismo, repensarme como mujer, hermana, docente, investigadora, activista, y pude articular mi experiencia personal y política en estudios académicos. En este proceso descubrí cómo las perspectivas feministas podían tener gran relevancia en las políticas, estudios y en la vida de las personas con discapacidad.

Inicié las primeras aproximaciones a la temática de mujeres con discapacidad y educación en 2010 al obtener una beca de investigación de la UNLP, y pude continuarlas gracias a la obtención de las becas tipo I y II de CONICET. En el momento en que comencé indagando sobre las mujeres con discapacidad existía escasa visibilidad y disponibilidad de material sobre el tema. Sin embargo, noto con optimismo que eso se va modificando.

Dialogo con jóvenes mujeres con discapacidad: el problema educativo

Hemos venido constatando en diferentes ámbitos la necesidad de ampliar los estudios sobre la educación de las mujeres con discapacidad desde estas perspectivas al realizar la tesis de maestría. Ya desde las primeras experiencias en el trabajo de campo con jóvenes mujeres con discapacidad comprobamos con crudeza las múltiples exclusiones y violencias que afectaban cotidianamente a las mujeres con discapacidad en la escuela y en la vida. Por ejemplo, hemos encontrado que les es negado un derecho básico como es a comunicarse, al negarles un sistema de comunicación acorde a sus posibilidades. Así, la escuela niega también la posibilidad de aprender de las jóvenes alumnas con discapacidad. Incluso pudimos dar cuenta de cómo en las jóvenes, los efectos de escolarización en instituciones de educación segregada, como las escuelas especiales, estaba directamente relacionada con la vida y la muerte¹⁶. Tal es así que una alumna murió en el transcurso de nuestra investigación a causa de negligencia de los médicos de la escuela. Pese a las décadas de lucha del movimiento de personas con discapacidad y más recientemente a la intensificación de las demandas de las mujeres con discapacidad, pudimos observar que los progresos son escasos y lentos y que las escuelas aún continúan negando oportunidades.

En la tesis de maestría (Cobeñas, 2015) el interés estuvo centrado en aproximarnos al conocimiento de visiones de sí de jóvenes mujeres con discapacidad inscriptas en diversas dinámicas de escolarización. En ese marco realizamos un análisis de las leyes y de sus resoluciones para la provincia de Buenos Aires, identificando que este corpus normativo no sólo no asegura la inclusión educativa, sino que continúa proponiendo la educación segregada basándose en criterios propios del modelo médico rehabilitatorio de la discapacidad¹⁷. Ésta última es denominada como educación inclusiva, por lo que hemos llamado la atención sobre esta cuestión y consideramos que debe continuar analizándose en futuros estudios.

¹⁶ Afirmación que retomaremos en el transcurso de la tesis

¹⁷ Cobeñas, P. (2015) Visiones de sí de jóvenes mujeres con discapacidad que asisten a escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires. Tesis de la Maestría en Educación, UNLP. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/46994>.

Asimismo, en dicho estudio hemos intentado describir la situación educativa de las jóvenes mujeres con discapacidad estadísticamente y hemos encontrado que los datos sobre este grupo eran poco confiables, escasos, irregulares, incoherentes y desactualizados. Hemos consultado diversas bases de datos para caracterizar estadísticamente la población de jóvenes mujeres con discapacidad en Argentina y la provincia de Buenos Aires, a partir de lo cual podemos afirmar que actualmente se cuenta con datos insuficientes, incoherentes o poco confiables sobre la población de personas con discapacidad (Fara, 2010; 2010b; ADC, 2013). Nos preguntamos cómo se puede construir una política educativa inclusiva sin datos estadísticos sobre una población. Podemos hipotetizar diciendo que posiblemente este colectivo no constituye un grupo de interés o visibilizado para la gestión del gobierno educativo bonaerense, y que por lo tanto debe transformarse en tal. En este sentido, y atendiendo a las críticas que consideran a la estadística como una tecnología eugenésica del siglo XIX, creemos necesaria la construcción de instrumentos de medición estadísticos basados en las experiencias, conocimientos y auto denominaciones del colectivo de personas con discapacidad, que den cuenta y superen el carácter normalizador de las estadísticas y la evaluación¹⁸. Asimismo, recordamos que la producción de datos estadísticos sobre estos grupos y de forma accesible esto también está prevista en la Convención, en su artículo 31.

Sin embargo, pudimos identificar que existe mayor prevalencia de jóvenes mujeres con discapacidad que de jóvenes varones con discapacidad para el país y para la provincia de Bs. As. Pese a esto, las mujeres jóvenes con discapacidad están menos escolarizadas que los varones con discapacidad. Además, las personas jóvenes con discapacidad están menos escolarizadas que los niños y niñas con discapacidad. Por último, señalamos con preocupación que en el marco de leyes que tienen como principio la inclusión, ha incrementado la matrícula de personas con discapacidad en escuelas especiales y los cargos docentes para esa modalidad.

Hemos podido describir las dinámicas de escolarización de las jóvenes alumnas con discapacidad encontrando que sus trayectorias escolares son

¹⁸ Sobre esta crítica ver Davis, L. (2009); Peters, S. (2010) y Martínez, M. E. (2015).

discontinuas y fragmentadas y que el sistema educativo produce formas de clasificaciones específicas sobre estos grupos basados en el modelo médico y desoyendo las voces de las mujeres y sus familias.

Por último, pudimos observar que los discursos hegemónicos sobre juventud y género resultan opresivos para las jóvenes con discapacidad, quienes intentan acercarse al ideal juvenil femenino como forma compensatoria, existiendo además una falta de identificación positiva entre mujeres con discapacidad. Hemos registrado en las escuelas la preponderante circulación de discursos y miradas discapacitantes y concepciones de la discapacidad como problema médico y tragedia personal sobre los cuerpos de las jóvenes. Si bien hemos señalado que éstos contribuyen a construir silenciamiento, aislamiento, exclusión educativa y dependencia, también hemos podido registrar en las jóvenes múltiples formas de resistencia sobre esas miradas.

Tanto en la tesis de maestría como en la presente, observamos persistentes violaciones a los derechos humanos de las alumnas, quienes son desapropiadas de sus cuerpos, negadas como totalmente humanas y a quienes se les ha quitado la voz. En consecuencia, hemos puesto los esfuerzos en acceder a las voces silenciadas de las jóvenes mujeres desde múltiples formas. Es en función de esto que incorporamos en esta investigación un análisis de imágenes producidas tanto por mujeres con discapacidad como por las investigadoras. Creemos que el uso y análisis de imágenes es una buena vía de acceso a las narrativas y visiones de sí de las jóvenes con discapacidad, particularmente sobre aquellas que no se comunican oralmente. Esto último está basado en las perspectivas metodológicas feministas y de investigación emancipadora que postulan la necesidad de visibilizar y problematizar las visiones de quien hace investigación sobre las sujetas de estudio, rompiendo con la idea de objetividad asociada a la neutralidad (Elizalde, 2004). Asimismo, esto funcionará como un medio para disminuir los sesgos en el estudio sobre un tema en el que estamos profundamente implicadas.

Acerca de esta tesis

El objetivo de la presente investigación es problematizar los procesos de exclusión e inclusión educativa en que están insertas las jóvenes mujeres con

discapacidad, partiendo de sus propias voces. Intentaremos develar las relaciones entre estos procesos y la posibilidad o negación de una vida independiente, es decir, salir de la opresión que las mantiene en la dependencia y tomar el control de sus propios cuerpos, de sus propias vidas.

Esta tesis toma como referencia a los estudios feministas de la discapacidad cuyo contexto de surgimiento es muy reciente -década del 80- y es doble: los estudios de género y los estudios sociales de discapacidad. Esto significa que nuestro marco parte de politizar, reconocer y problematizar las diferencias, poniéndolas en el plano de lo histórico y social, encarnadas en cuerpos generizados.

Como ya hemos mencionado, los trabajos desde esta perspectiva son aun exiguos y de reciente aparición, es por eso que esperamos que esta tesis contribuya a hacer visible la necesidad de estudiar acerca de las mujeres con discapacidad desde la perspectiva de los estudios feministas de la discapacidad,

Hemos organizado la presente tesis en seis capítulos. El primer capítulo describe los marcos, estrategias, decisiones y dificultades metodológicas, los dos que le siguen abordan las cuestiones teóricas desde las que enmarcamos este estudio. Luego hemos dedicado dos capítulos al análisis del trabajo de campo realizado, dividiéndolos entre los análisis de imágenes y las observaciones en escuelas. Por último, finalizamos con un capítulo donde presentamos las conclusiones de este trabajo pensando de dónde venimos y hacia donde nos dirigimos.

En el Capítulo I presentaremos el recorrido que hemos realizado para decidir en qué perspectivas metodológicas nos situamos y qué métodos implementamos, basadas en nuestros objetivos de investigación y experiencias previas y en una reflexión permanente acerca de cómo investigar acerca de un grupo para el cual las metodologías dominantes proveen escasos recursos y herramientas. En ese sentido, describiremos los obstáculos surgidos en el proceso de esta investigación y algunas reflexiones metodológicas y epistemológicas construidas durante el proceso del desarrollo del trabajo de campo. Asimismo, presentaremos una breve aproximación a cuatro nociones centrales de nuestra

investigación: juventud, desde una perspectiva de la sociología de las juventudes; escuela y discapacidad, desde una perspectiva social de la discapacidad; y género, a partir de los estudios de género.

En el Capítulo II, partiendo de una perspectiva foucaultiana, presentaremos estudios genealógicos de la escuela y de lo que constituirá en el siglo XIX la familia de anormales, para intentar dar cuenta de cómo la constitución del sistema educativo estuvo ligado a la construcción de un orden social y de una norma que contribuyó a producir sujetos, relaciones sociales y cuerpos basados en binarismos como normal/ anormal, varón/mujer, entre otros. En este capítulo también retomaremos algunas de las contribuciones de Ervin Goffman, particularmente su noción de estigma, lo que contribuirá a abordar desde las prácticas institucionales y las interacciones entre los individuos el ejercicio del poder de normalización contribuyendo a estudiar a la discapacidad como una construcción social. Por último, incluiremos las críticas al llamado modelo social a partir de las concepciones sobre la discapacidad del movimiento de personas con discapacidad y los estudios sociales de la discapacidad y sus efectos en la educación y la legislación.

En el Capítulo III desarrollaremos la idea de la discapacidad como una forma de opresión a partir del modelo social, abordando, asimismo, las formas específicas de opresión que intervienen empobreciendo el desempeño de las jóvenes mujeres con discapacidad. Para esto, tomaremos los aportes de feministas como Nancy Fraser, Iris Young y Martha Nussbaum, quienes nos permiten situar la cuestión de la discapacidad en términos de justicia social, derechos humanos y reconocimiento cultural. Asimismo, nos centraremos en los orígenes y desarrollos del movimiento social de personas con discapacidad y los estudios sociales de la discapacidad desarrollando sus visiones y concepciones sobre la discapacidad. Problematizaremos las categorías de cuerpo, deficiencia, otredad y capacidad, dado que son el núcleo sobre el que se asientan las visiones discapacitantes y opresivas de las personas con discapacidad. Haremos especial énfasis en la noción de dependencia, ya que constituye un concepto central en la legitimación de la opresión a las personas con discapacidad tanto en ámbitos cotidianos, como también jurídicos y educativos. Por último, abordaremos el área de estudios

específica de nuestro interés, los estudios feministas de la discapacidad, que, si bien se nutren del posestructuralismo, los estudios de género y los de discapacidad, señalan que es necesario considerar la experiencia de las mujeres con discapacidad desde un área que no posea sesgos sexistas ni discapacitistas.

En el Capítulo IV presentaremos el análisis realizado sobre distintas producciones fotográficas y plásticas. Nuestro objetivo mediante tal análisis es problematizar nuestras visiones como investigadoras sobre los procesos de inclusión y exclusión educativa de jóvenes mujeres con discapacidad, al mismo tiempo que intentaremos dar cuenta del punto de vista de las jóvenes sobre dichos procesos. Asimismo, presentaremos relatos de jóvenes con discapacidad acerca de experiencias escolares discapacitantes y deshumanizantes, relativas particularmente a la opresión sufrida al serles negadas formas de comunicación acorde a sus posibilidades.

El Capítulo V desarrolla un análisis sobre las observaciones que llevamos a cabo en el marco de esta tesis, en escuelas comunes y especiales, proponiendo una forma de entender los procesos de inclusión/exclusión educativa en que están insertas las jóvenes mujeres con discapacidad. Desarrollaremos en este capítulo la comprobación de nuestra hipótesis de que hay al menos tres grados de exclusión e incumplimiento del derecho a la educación educativa y la vida independiente en la escolarización de las personas con discapacidad: exclusión escolar, segregación e integración o exclusión en la inclusión. Asimismo, daremos cuenta de diferentes formas en las que la escuela, en oportunidades en alianza con las familias de las jóvenes con discapacidad, actúan negando el derecho a la educación y la vida independiente, a la vez que construyen ideas de las mujeres con discapacidad opresivas y desde los discursos heterosexistas y normativos de género al mismo tiempo que las infantilizan, cobrando esto importancia en la posibilidad de ser educadas y de tener una vida independiente.

Para finalizar, en el Capítulo VI daremos cuenta, a modo de conclusión, de algunas reflexiones surgidas en el marco de esta investigación. Se propondrán algunas preguntas y comentarios en función de posibles caminos a seguir para futuras investigaciones.

Capítulo I

Marco metodológico y presentación del campo

El interés de este estudio reside en problematizar los procesos de inclusión y exclusión en que están insertas las jóvenes mujeres con discapacidad. Delimitar, caracterizar, definir el conjunto de sujetas e instituciones que finalmente formarán parte de este estudio supuso un camino donde se fueron tomando una serie de decisiones epistemológicas y metodológicas¹⁹. En base a experiencias anteriores a esta tesis, donde construimos un conocimiento previo del campo, delimitamos algunas características para la elección de instituciones. Una vez hecha la primera selección, a partir de una relación activa con dicho campo, terminamos de definir cuáles serían las instituciones y sujetas con las que trabajaríamos. Una variable significativa para seleccionar en cuáles escuelas trabajaríamos fue la baja tasa de personas con discapacidad, y aun menor de mujeres con discapacidad, que se encuentran integradas en escuelas comunes. Eso, sumado a la ausencia o escasez de datos estadísticos, definió que seleccionáramos para este estudio un conjunto de jóvenes con distintos tipos de discapacidad que asisten o hayan asistido a escuelas urbanas de la provincia de Buenos Aires, tanto comunes como especiales, activistas y no activistas²⁰.

En función de nuestra experiencia como investigadoras y como mujeres, estudiando a este grupo específico durante los últimos seis años (Cobeñas 2015; 2014; 2012; 2012b; 2011; 2009; Martínez y Cobeñas, 2013, 2013b; 2014), hemos encontrado que las herramientas y marcos metodológicos dominantes de las ciencias sociales y de las ciencias de la educación deberían ser complejizados

¹⁹ Decidimos adoptar el término “sujeta” en femenino para referirnos a las mujeres con discapacidad en vez de “sujeto” debido a que, desde las perspectivas asumidas en esta tesis, este término no supone un universal neutral, sino el punto de vista del varón.

²⁰ Si bien los procesos de inclusión/exclusión educativa de personas con discapacidad en escuelas urbanas están escasamente estudiados y existen pocos datos estadísticos sobre las trayectorias del estudiantado con discapacidad, en el caso de las escuelas rurales esta situación se agrava aún más. De modo que, a pesar de no desarrollar aquí una investigación sobre procesos de inclusión/exclusión educativa de personas con discapacidad en zonas rurales, creemos que es un área de estudio de gran interés.

debido a que, al estar vinculados a procesos de normalización, poseen sesgos sexistas y discapacitantes. De modo que, para acceder a las experiencias de las jóvenes mujeres con discapacidad y poderlas explicar satisfactoriamente, consideramos pertinente abordar su estudio desde las perspectivas de la metodología feminista y de la investigación emancipadora. Ambas suponen un punto de vista que permite comprender cómo las relaciones de desigualdad se estructuran alrededor de ciertos grupos específicos, en contextos específicos. Comenzaremos este capítulo describiendo dichas perspectivas, para luego explicitar las decisiones metodológicas tomadas, finalizando con algunos señalamientos acerca de los obstáculos y reflexiones surgidas en el transcurso de esta investigación.

Sobre el marco metodológico: la investigación feminista y la emancipadora en discapacidad

Esta tesis se inscribe en el área de estudios feministas de la discapacidad cuyo compromiso fundamental está ligado a las luchas por los derechos de las personas con discapacidad y las mujeres, lo que promueve que esas investigaciones sean llevadas adelante por personas con discapacidad, y en particular con mujeres con discapacidad y aliados/as académicos/as activistas y militantes (Shakespeare, 2008; Morris, 1992). El área de estudios feministas de la discapacidad, emergido recientemente, y que presentaremos en tercer término, articula principalmente dos perspectivas de investigación: a) la investigación feminista y b) la de estudios de discapacidad o emancipadora.

a) La investigación feminista

En primer término, el campo de investigación feminista ha sido sostenido por diferentes referentes, entre ellas Harding, (1983; 1996; 2002), Haraway (1995), Bartra (2002), quienes aceptan su existencia aun cuando se pueden encontrar diferencias respecto de las características del mismo²¹. Esta posición propone que se pueden identificar ciertos puntos comunes entre ese conjunto de estudios que ha aportado significativos elementos para la problematización de una investigación que ha sido denominada como androcéntrica o sexista. En este

²¹ Sobre los debates consultar Goldsmith Connelly (2002) y Harding (1997).

sentido, el principal objetivo de la investigación feminista está en correr el velo del androcentrismo o sexismo, aportando elementos para construir conocimiento científico sin dichos sesgos (Goldsmith Connelly, 2002).

La perspectiva metodológica feminista toma impulso en la década de los 70, asumiendo el compromiso de denunciar la experiencia alienante de las mujeres al ser objeto de estudio (Goldsmith Connelly, 2002). Sin embargo, estos debates se desarrollaron principalmente en países anglosajones. Se tardaría una o dos décadas en acceder a las traducciones al español de algunos artículos fundamentales en los debates sobre investigación feminista. Tal constituye el caso del libro compilado por Eli Bartra, publicado en 1998 (segunda edición, 2002, editado por la Universidad Autónoma Metropolitana, México), que cuenta con trabajos traducidos de Sandra Harding, entre otras autoras anglosajonas. En el caso de América Latina, y particularmente México, como señalan Barrios-Klee (s/d), Bartra (2002) y Goldsmith Connelly (2002), las traducciones al español formaron parte de un proceso de institucionalización de los estudios sobre la mujer que se inició en la década de los 80 al incorporar los debates feministas en universidades y centros de investigación.

Tal como explica Ferguson (1999), los principales cuestionamientos feministas de la década del 60 y 70 en Europa y Estados Unidos se basaban en demostrar la ausencia de mujeres investigadoras, al tiempo que se señalaba que, dentro de campo científico, los aportes de las mujeres, ya sea como investigadoras o como objetos de estudio, resultaban menos valiosos. Un punto de partida que ha avanzado permitiendo, en la actualidad, pasar de aquel planteo respecto de la cantidad y representatividad de las mujeres en la ciencia, a la promoción de debates donde se problematizan aquellos aspectos relacionados con los métodos, la metodología y la epistemología desde un enfoque feminista (Ferguson, 1999; Harding, 1997, 2002; Haraway, 1995; Barrios-Klee, s/d).

Sandra Harding, una de las pioneras en la investigación feminista, observó tempranamente que algunos aportes del feminismo, como concebir al sexo/género como un sistema de dominación masculina, no solo tenía efectos morales y políticos, sino también epistemológicos, ya que las metodologías existentes no

visibilizaban cuestiones como el patriarcado, la misoginia, la violencia contra la mujer, etc. desde una perspectiva que pusiera en el centro el sistema de sexo/género como una forma de organización histórico social constante. (Harding, 1983). Así, Harding consideró, desde inicios de la década del 80, que era necesario el desarrollo de una epistemología e investigación feminista que parta del punto de vista de las mujeres. Sobre dicha perspectiva, Spadaro y Femenías explican que

las mujeres que *qua* excluidas del discurso hegemónico, han construido conocimiento desde los márgenes o límites mismos de un cierto saber o una cierta disciplina. Se trata de un conocimiento que cuenta con la particularidad de tener la perspectiva del saber hegemónico, siendo capaz de verlo, desde la externidad, como “otro”. Pero esta capacidad de perspectiva rompe a su vez la diada externo/interno, que el pensamiento hegemónico supo montar exitosamente. Ya no habrá más centro y periferia: surgirán miríadas de “sitios”, que emergerán contruidos como centro o periferia en el juego dinámico del poder (Spadaro y Femenías, 2013:1).

Desde este enfoque, Harding (1996) ha señalado que los sesgos producidos por un punto de vista androcéntrico de la ciencia han invisibilizado los aportes de los movimientos sociales, como los feministas, en el avance de la objetividad en la ciencia. Dichos sesgos han favorecido que las explicaciones del desarrollo científico se centren únicamente en los contextos de justificación (esto es, el proceso de validación de hipótesis, etc) sin considerar los de descubrimiento, que implican situar la producción científica en su contexto socio histórico. Esto permite ver cómo ha sido posible que dentro del campo científico se haya podido seleccionar un determinado tema de estudio y no otro, hacer tal o cual pregunta, por qué se estudian determinados problemas y no otros (Harding, 1996).

Esta perspectiva ha tenido una posición crítica respecto de la idea de la objetividad en investigación indicando que ésta expresa, como señaló Adrienne Rich, la subjetividad del varón.

/.../Así, la investigadora o el investigador se nos presentan no como la voz invisible y anónima de la autoridad sino como la de un individuo real, histórico, con deseos e intereses particulares y específicos (Harding, 2002:25).

En este sentido, como propone Donna Haraway (1995), la ciencia es una construcción social producida por comunidades científicas que están permeadas por valores, necesidades, deseos, intereses, que expresan las relaciones de poder en un momento sociohistórico determinado y que producen conocimiento en

diferentes contextos de descubrimiento. Dichos contextos determinan las preguntas y problemas que son posibles de ser pensados en un proceso histórico social específico, las formas de abordarlos y las respuestas que se ofrezcan. Es en este sentido que Haraway (1995) propone que es posible pensar la objetividad en la ciencia, siempre cuando esta objetividad sea entendida necesariamente como situada y contextual.

La idea de que solo las mujeres tienen la autoridad para hacer investigación feminista es, según Goldsmith Connelly (2002) un argumento ahistórico y colonialista²². De este modo, coincide con Harding (1997) cuando, para intentar eliminar o atenuar el sesgo androcéntrico, esta investigadora recomienda que quienes hagan ciencia se reconozcan como feministas (independientemente de si son mujeres, varones, blancos/as, negros/as). Es decir, suponen un punto de vista que cuestione las relaciones de género desiguales en nuestra sociedad, basándose en la experiencia de las mujeres y con un interés especial en mejorar sus vidas.

b) *La investigación emancipadora*

La investigación emancipadora, creada por Mike Oliver²³ en la década de los 90 constituye una perspectiva metodológica y epistemológica dentro del área de estudios sociales de la discapacidad²⁴. La investigación emancipadora parte de considerar que los estudios sobre personas con discapacidad resultan alienantes para ese colectivo en al menos tres aspectos: el tema de estudio, el proceso y el producto de la investigación (Oliver, 2008). En relación a la primera cuestión, los estudios realizados en el marco de los *Disability Studies* o estudios sociales de la

²² Harding (2012) reconoce que, si bien puede ser atenuada en sus efectos, la relación investigadora-investigada es inherentemente colonialista, debido a cuatro factores que actúan oprimiendo a la investigada al ser la investigadora quien toma las decisiones: el primero, es el armado del proyecto y las preguntas de investigación; el segundo, el desarrollo de la investigación; el tercero consiste en el análisis de los datos y el cuarto en la difusión de los mismos. En esos cuatro momentos la investigadora corre riesgos de hacer valer sólo su propia voz, desempoderando a la investigada.

²³ Mike Oliver es un activista y académico de la discapacidad británico ampliamente reconocido, siendo algunos de sus aportes más significativos a los estudios sociales de la discapacidad el desarrollo de los llamados modelos médico y social de la discapacidad.

²⁴ la cual hemos introducido brevemente en la introducción y que será desarrollada en profundidad en los capítulos que siguen.

discapacidad señalan con preocupación la poca cantidad de trabajos publicados que han recurrido a métodos narrativos (Booth, 1998). En la mayoría de los casos, los puntos de vista de las personas con discapacidad han sido subordinados a los intereses de otras personas ya que “como informadores que participan en la investigación, han sido utilizadas como fuentes de datos para los relatos del sociólogo más que para merecer la consideración de personas que tienen sus propias historias que contar” (Booth, 1998: 254). Esto se relaciona, también, con la escasa posibilidad que tienen estos grupos de dar a conocer sus historias a través de sus propias voces dados los efectos discapacitantes de la sociedad como el aislamiento, el prejuicio, la segregación y la falta de posibilidad de disponer y de poder poner en juego sistemas de comunicación acordes a sus necesidades.

De este modo, la forma de hacer investigación vinculada a las personas con discapacidad ha sido puesta en cuestión exigiendo que se dejen de reproducir las narrativas que resultan opresoras y colonizadoras y se realicen investigaciones emancipadoras en que estos grupos sean entendidos como sujetos políticos, considerándose como centrales los planteamientos y denuncias realizados desde el movimiento de personas con discapacidad (Booth, 1998; Oliver, 2008; Barnes y Mercer, 1997). Esta línea de investigación propone que los estudios sobre discapacidad sean desarrollados en el empoderamiento y la reciprocidad, tomando un punto de vista social de las barreras discapacitantes sobre las personas y no entender a la discapacidad como un problema de un individuo, entre otras (Morris, 1992).

c) La perspectiva feminista de estudios de la discapacidad

En síntesis, los estudios feministas, así como la investigación emancipadora han contribuido al intento de limitar o eliminar tanto los sesgos sexistas como los discapacitantes en la investigación social y educativa. Por su parte, y tal como señala Jenny Morris (1993), la investigación feminista ha partido de crear un espacio para los/as sujetos/as ausentes de la investigación, dado que históricamente las mujeres han sido subvaloradas en sus aportes como investigadoras, al mismo tiempo que cosificadas y alienadas como objeto de investigación. En este sentido,

/.../ Liz Stanley define tres factores que distinguen el “conocimiento inalienado” en términos feministas:
-el/la investigador/a es establecido como una persona real en un entorno concreto;
-comprender y teorizar son situados y tratados como actividades materiales y no como aquellas inanalizables, “trascendentemente” metafísicas, diferentes por su tipo de las de las “meras personas” y;
-el “acto de conocer” es examinado como un determinante crucial de “lo que es conocido”²⁵ (Stanley, 1990:12, en Morris, 1993:58, traducción nuestra)

Sin embargo, el surgimiento de estudios feministas de la discapacidad ha traído nuevas críticas a la investigación feminista dado que argumentan que las mujeres con discapacidad han sido invisibilizadas reproduciendo de esta manera, dentro de los estudios feministas, aquello que era motivo de crítica (Morris, 1993). El planteo es que las mujeres investigadoras no se reconocen a sí mismas como mujeres sin discapacidad investigando sobre mujeres con o sin discapacidad, y atravesadas por ciertos modos de ver y pensar la discapacidad provenientes del modelo médico, no problematizan las relaciones de poder que actúan discapacitando a las personas con discapacidad, entre otros. Así, Jenny Morris (1993), por ejemplo, menciona el problema de aquellas mujeres que investigan a las cuidadoras de personas con discapacidad desde la perspectiva de la cuidadora y nunca de la persona que está siendo cuidada, de quien no se duda acerca de su dependencia o incapacidad.

Un punto de vista feminista de la discapacidad y emancipatorio sobre esta temática lo podemos encontrar en la obra de Eva Feder Kittay (2001; 2005; 2010), quien adquirió el punto de vista de las mujeres con discapacidad como sujetas a ser cuidadas problematizando la dependencia a partir de la experiencia de su hija con discapacidad. Esta autora estudia los procesos de estigmatización y opresión de ambas, cuidadoras y cuidadas a partir de pensar en una ética del cuidado.

Kittay (2010) parte de problematizar la concepción de las personas con discapacidad como dependientes, señalando que, en el marco de una sociedad donde la independencia es la norma y condición para ser considerado/a

²⁵ Liz Stanley identifies three factors which distinguish ‘unalienated knowledge’ in feminist terms: —the researcher/theorist is grounded as an actual person in a concrete setting; —understanding and theorising are located and treated as material activities and not as unanalysable metaphysical ‘transcendent’ ones different in kind from those of ‘mere people’; and —the ‘act of knowing’ is examined as the crucial determiner of ‘what is known’ (Stanley, 1990:12, en Morris, 1993:58)

ciudadano/a, aquellos que dependen de otros y otras para su cuidado y para ejercer su independencia son estigmatizados y denigrados (Kittay, 2010). Asimismo, describe cómo esta estigmatización alcanza a quienes imparten el cuidado. Dentro del grupo de cuidadores/as, Kittay (2010) advierte que son las mujeres quienes usualmente desempeñan esta función debido a que el cuidado constituye una de las tareas consideradas femeninas y del ámbito de lo privado. Ya sean familiares o empleadas, Kittay (2010) denuncia que las mujeres encargadas del cuidado se ven afectadas por la escasa o nula remuneración, siendo altamente vulnerables a la explotación, compartiendo con las personas con discapacidad la condición de oprimidas. De modo que una perspectiva feminista de la discapacidad le permite a Kittay abordar tanto los procesos de opresión que sufren las personas con discapacidad, así como quienes las cuidan, al permitirle posicionarse desde ambos puntos de vista intentando aminorar sesgos sexistas y discapacitantes en sus investigaciones.

Por otro lado, los estudios sociales de la discapacidad han sido descriptos como androcéntricos por las mujeres con discapacidad, alegando que las experiencias específicas de las mujeres con discapacidad eran invisibilizadas al generalizar la experiencia de los varones con discapacidad como única y neutral (Morris, 1993).

De modo que, una investigación feminista de la discapacidad requiere tomar tanto los aportes de los estudios sociales de la discapacidad como aquellos producidos por la investigación feminista al servicio de visibilizar y valorar los aportes de las mujeres con discapacidad, ya sea como investigadoras o como sujetas de estudio, a fin de eliminar los sesgos androcéntricos, sexistas y discapacitantes existentes en la investigación.

Breve aproximación a las principales categorías de análisis: género, discapacidad, escuela y juventud desde una perspectiva relacional

Si bien la presente investigación dará cuenta de las historias de un número limitado de jóvenes mujeres con discapacidad, no permitiendo el establecimiento de generalizaciones, hace posible describir y comprender cómo un conjunto de saberes, instituciones, estructuras y relaciones sociales producen formas de

exclusión de las personas con discapacidad en nuestra sociedad. Esto debido a que “la subjetividad nunca está desconectada de las formas de lazo social, y más precisamente, de las formas de poder ejercidas a través de esas diferentes formas de lazo social” (Lahire, 2006:117).

Parte de las indagaciones desarrolladas en la presente investigación se construyen alrededor de los debates sobre la tensión inclusión/exclusión, en esa relación específica. Nuestro estudio se desarrolló alrededor de las mujeres en la trama de una escolarización que se configura entre la escuela común y la escuela especial dentro del campo escolar. Desde una perspectiva relacional una problematización central de la investigación es comprender dicha relación y los procesos, prácticas y estrategias que esa relación expresa.

En este sentido, una contribución significativa ha sido la “tesis de la voz excluida” (Booth, 1998) dado que permite, por un lado, conocer la voz de aquellos y aquellas que no son reconocidos/as como varones sin discapacidad heterosexuales blancos de clase media, al mismo tiempo que analizar cómo se construyó el silencio o acallamiento de los grupos oprimidos (Daudt Fischer, 2004). Consideramos que las formas de nombrar a las sujetas y los sujetos en la investigación socioeducativa tienen consecuencias dado que

/.../ cuando optamos por nombrar lo que estudiamos con palabras que las personas involucradas ya emplean, adquirimos, con las palabras, las actitudes y perspectivas que ellas emplean. (...) la selección de palabras de cualquier vocabulario nos compromete con una u otra de las perspectivas en uso por uno u otro de los grupos que están en escena (Becker, 2009: 219, la traducción es nuestra)

Dado que, como ya hemos explicitado, esta investigación está basada en el modelo social y de derechos de la discapacidad, los términos, así como los supuestos que subyacen a éstos respetarán la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que brinda el marco legal para la defensa de los derechos de dicho colectivo.

Acerca del género como herramienta de análisis

“Género” es una categoría que en español comenzó a utilizarse a partir de la década de los 80, gracias a las traducciones de las autoras feministas universitarias anglosajonas, quienes ya en la década del 70 había acuñado el

término género para referirse a las diferencias entre varones y mujeres no basadas en argumentos biológicos sino socioculturales (De Barbieri, 1996; Lamas, 1999). En palabras de Teresita De Barbieri (1996):

/.../La aparición del término género se produce cuando ya existe un conjunto de investigaciones y reflexiones sobre la condición social de las mujeres; al introducir el concepto se buscaba un ordenador teórico de los hallazgos, y nuevos conocimientos a producirse que tomara distancia del empleo acrítico (De Barbieri, 1996:5).

En los últimos 30 años, la categoría género ha tenido diversos usos, pero podemos mencionar, siguiendo a Lamas (1999), al menos dos básicos: referirse a las mujeres y referirse a la construcción sociocultural de la diferencia sexual considerando las relaciones sociales de los sexos. Según a Lamas (1999; 2000) y Scott (1996), permite tomar distancia de las visiones esencialistas y deterministas biológicas que suponen que las diferencias entre varones y mujeres y los roles sociales que les son asignados son estáticos, estables, iguales, de base biológica y carácter dicotómico. Es así que, en la década de los 70, se instala una crítica hacia la visión biológica y dicotómica del cuerpo que supone que varones y mujeres expresan la totalidad posibilidades de variación entre un sexo y otro, entendiendo esta diferencia entre varones y mujeres como puramente sexual o biológica. Se renuncia a la idea de cuerpos puramente biológicos, con o bien uno u otro sexo encargados de producir diferencias en las conductas o roles definidos por la genitalidad/sexualidad/hormonas, etc. Se parte de una idea del género como una construcción social, variable, histórica, situada y que expresa diferencias jerárquicas entre mujeres y varones en las sociedades contemporáneas²⁶. Al mismo tiempo, se niega la existencia de solo dos posibilidades de división sexual. En este sentido, Lamas (1999) describe al menos cinco formas de existencia de cuerpos desde una clasificación de lo sexual en un continuum que va desde lo masculino a lo femenino pasando por categorías de intersexualidad²⁷.

²⁶ Margaret Mead ha sido una de las primeras en mencionar la existencia de grupos humanos donde la organización social jerarquiza a las mujeres por sobre los varones (Lamas, 1986).

²⁷ Así, Lamas divide entre “1. Varones (es decir personas que tienen dos testículos); 2. Mujeres (personas que tienen dos ovarios); 3. Hermafroditas o herms (personas que tienen al mismo tiempo un testículo y un ovario); 4. Hermafroditas masculinos o merms (personas que tienen testículos, pero presentan otros caracteres sexuales femeninos); 5. Hermafroditas femeninos o fermms (personas con ovario pero que presentan otros caracteres sexuales masculinos)” (Lamas, 1999:157). Sin embargo, como aclara la autora, esta división sólo representa variaciones

De lo que se trata es de comprender el género desde una visión histórica y analítica de las relaciones de poder que permita desnaturalizar las formas en que se ha justificado la subordinación de las mujeres a los varones, al mismo tiempo que se intenta desnaturalizar otros aspectos atribuidos al género como la maternidad y la heterosexualidad obligatoria. En palabras de Conway, Bourque y Scott (1996), el interés de estudiar al género radica en que:

.../ Los sistemas de género –no importa en qué período histórico– son sistemas binarios que oponen la hembra al macho, lo masculino a lo femenino, rara vez sobre la base de la igualdad, sino, por lo general, en términos jerárquicos. (...) Al estudiar sistemas de género aprendemos que ellos no representan la asignación funcional de roles sociales biológicamente prescritos sino medios de conceptualización cultural y de organización social (Conway, Bourque y Scott, 1996:23).

Judith Butler va más lejos cuando propone que no existe algo así como lo natural en oposición a lo cultural. Es decir, un sexo, como perteneciente al orden de la naturaleza, y el género de la cultura. Butler no reconoce un cuerpo natural sobre el que se inscribe lo social, lo no-natural, sino que éste constituye un constructo cultural, y no existe más allá de la cultura, siendo lo natural posterior a lo cultural y no al revés. Así, género/sexo son concebidos por la autora como intercambiables, en la medida que la naturaleza es una construcción cultural que disciplina, prescribe y no existe la posibilidad de acceder a ella fuera de la cultura (Femenías, 2003; 2003b).

De modo que la categoría género no será utilizada aquí para describir diferencias anatómicas entre los varones y las mujeres sino para comprender las formas en que las relaciones sociales, entendidas como relaciones de poder, se estructuran a partir de las marcas culturales de los géneros que producen representaciones sociales, creencias, expectativas sobre lo que significa ser varón o ser mujer en una cultura determinada en un momento histórico y contexto dado.

biológicas/hormonales y no representa las variaciones en las auto o heteroidentificaciones genéricas de los cuerpos. Tampoco representa las representaciones sociales del sexo ya que estas están signadas por la división dicotómica entre mujer/varón desde un sentido biológico y no atendiendo a su componente social e histórico. Queremos señalar, asimismo, que en este momento en Argentina, a partir de la ley de identidad de género N° 26.743, rige la noción de género autoasumido. Es decir, este no está sujeto a la biología. Así, su artículo 2 establece que “Se entiende por identidad de género a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo”.

Discapacidad y escuela

Como ya hemos señalado, existen otras denominaciones aun en circulación que son cuestionadas desde esta perspectiva, alegando que constituyen una forma eufemizada de nombrar al colectivo de personas con discapacidad a partir de considerarlos como un grupo de sujetos anormales, signados por la deficiencia. De este modo, y según establece la Convención, el término acordado es “personas con discapacidad”. Este ha sido el aceptado por la comunidad de personas con discapacidad y es en el cual se reconocen. Esto quiere decir que debe ser respetado, caso contrario significaría una imposición de sentido, una violencia simbólica hacia ese grupo, al mismo tiempo que una violación a un derecho consagrado en la Convención. Siguiendo esta línea, decidimos referirnos a las sujetas que forman parte de este estudio con el término persona con discapacidad o mujer joven con discapacidad. Esta posición conlleva la elección del grupo de las mujeres que formarán parte del estudio, ya que no subsumimos la elección a la lógica que gobierna, clasifica y organiza a la población escolar a partir de los tipos de discapacidad con referencia principal las patologías médicas, es decir, del modo que el sistema educativo organiza a dicho grupo. Esta definición supuso, a partir de la información ofrecida por las familias, por la gestión del sistema educativo bonaerense o las mismas escuelas, identificar instituciones educativas a fin de que el grupo a estudiar fuera un grupo de mujeres con discapacidad heterogéneo, a partir de sus historias singulares pero miradas desde la perspectiva histórica política de la discapacidad que la investigación asume.

Asumir un lenguaje por sobre otro implica apropiarse de los presupuestos que cada palabra invoca, con frecuencia de modo no consciente, lo cual lo hace más problemático. Así,

/.../ El nombre que damos a las cosas que estudiamos tiene consecuencias. Las partes interesadas intentan definir aquello con lo que lidian de formas que promuevan sus intereses, que realicen lo que quieran realizar. E intentan influenciar a los investigadores a definir lo que es estudiado de las formas que decidan que son “las ciertas” (Becker, 2009: 219).

Las clasificaciones escolares basadas en los tipos de discapacidades suponen una división del alumnado y la consecuente segregación en instituciones educativas de aquellos/as clasificados según la lógica del modelo médico; es

decir, a partir de patologías y déficits, entre otras cuestiones. “Las prácticas divisorias son un medio eficiente para facilitar acciones sobre las acciones de otros debido a que su función es identificar y aislar al individuo” (Harwood, 2009:108). Esas prácticas generan una visión externa tanto como interna de la diferencia o deficiencia, es decir, que el sujeto puede asumir visiones discapacitantes de sí. Asimismo, como ya hemos señalado, las concepciones de las personas con discapacidad como deficientes, o incapaces de recibir educación o de educarse junto con otros/as niños/as y jóvenes constituye una violación al derecho a la educación inclusiva, consagrado en el artículo 24 de la Convención.

Hemos señalado en una investigación anterior (Cobeñas, 2015), que, en Argentina, las mujeres jóvenes con discapacidad constituyen el grupo más vulnerable a la exclusión escolar encontrándose menos escolarizadas que los varones con discapacidad, particularmente para el grupo de edad que comprende entre los 15 y 29 años, o sea, las jóvenes mujeres con discapacidad. La elección de las jóvenes que formaran parte de este estudio se inscriben dentro de estas fracciones. Que el estudio se focalice en esta franja etaria también hace posible analizar cómo la condición de juventud es significada en un grupo particularmente infantilizado. Para esto, indagaremos en las tensiones entre las hétero y autodesignaciones que produce el sistema escolar sobre las jóvenes con discapacidad, considerando que la juventud, como de la discapacidad, la clase, la etnia y el género son construcciones que implican “intensas disputas de auto percepción y de heterorepresentación, de auto adscripción y heteroreconocimiento” (Valenzuela Arce, 2005: 31). En este sentido, la denominación en plural de juventudes debe ser interpretada como una lucha política de afirmación de la heterogeneidad (Chaves, 2006) en oposición al discurso homogeneizador que invisibiliza las diversas formas de ser joven.

Acerca de la idea de juventud

La juventud aparece como una etapa en la vida en occidente a partir de los siglos XVIII y XIX, cuando ciertos jóvenes de sectores acomodados comienzan a gozar de un período de moratoria social, identificada como un lapso de permisividad social entre la madurez biológica y social. De esta forma, se ofrece

la condición social de juventud de forma desigual a los distintos miembros que integran la categoría estadística 'joven' (Margulis y Urresti, 1998).

Tomaremos como referencia a los estudios culturales sobre juventud que han definido a la 'juventud' como una noción relacional, inmersa en un proceso histórico que la ha ido modelando, e inscrita en las características fundamentales de la clase social de pertenencia. Esta línea permite ver aspectos que no habían sido considerados por otras perspectivas acerca del fenómeno de la juventud: no puede ser entendido si no se asume integralmente, y tampoco existe una única manera de ser joven, sino que hay varias juventudes, con múltiples manifestaciones y atravesadas por condiciones temporales y espaciales diversas.

Como señalan Margulis y Urresti (1998), la juventud no es sólo una palabra sino un significante complejo que comprende las múltiples formas de procesamiento social de las edades, contemplando la diferenciación social, la inserción en la familia y en otras instituciones, el género, y la micro cultura grupal. Hoy podemos decir que el mundo de los jóvenes es heterogéneo y complejo, y que poseen saberes, lógicas y sensibilidades propias. "La condición de juventud indica, en la sociedad actual, una manera particular de estar en la vida: potencialidades, aspiraciones, requisitos, modalidades éticas y estéticas, lenguajes" (Margulis y Urresti, 1998: 4).

La voluntad de la focalización en la distinción genérica y relacionada a la discapacidad del estudio en el campo de los análisis de la juventud se debe a la convicción de que indagando acerca de las condiciones de producción de la diferencia se dará cuenta de lo que "su valor crítico habilita en términos de interrogación sobre las instituciones, los discursos y las prácticas que producen normatividades más o menos definitorias en torno de las maneras 'apropiadas' e 'inapropiadas' de ser mujer joven y varón joven en el contexto actual de construcción de hegemonía" (Elizalde, 2006:104).

Unidades de análisis y estrategias metodológicas

El presente estudio tiene como objetivo general problematizar los procesos de inclusión y exclusión escolar de jóvenes mujeres con discapacidad tomando como principal referencia sus narrativas. En este sentido se intentará:

a) comprender la relación entre discapacidad, género, juventud en alumnas de entre 15 a 21 años que asistan o hayan asistido a escuelas del sistema de educación público común o especial en la ciudad de La Plata y Gran La Plata, provincia de Buenos Aires;

b) identificar los diversos procesos de inclusión y exclusión escolar en que están inscriptas las jóvenes con discapacidad;

c) describir las vinculaciones posibles entre los procesos de inclusión escolar y la vida independiente.

Estos objetivos de investigación orientaron inicialmente las etapas o momentos del trabajo de campo, proceso en el cual también se produjeron reelaboraciones. En el marco de cada uno de los momentos realizamos observaciones en diferentes grupos de escuelas y con diferentes alumnas. Para elegir las escuelas en las que encontraríamos al grupo de mujeres con discapacidad sujetas de nuestro estudio, utilizamos varias estrategias que se fueron modificando en el transcurso del trabajo de campo. Por un lado, solicitamos a las autoridades de la gestión del sistema educativo bonaerense que nos indicaran en qué escuelas asistían jóvenes mujeres con discapacidad atendiendo a las siguientes variables: que pertenecieran a sectores populares y medios, que asistieran a escuelas comunes y especiales; que la elección del grupo fuera heterogénea en función de los tipos en los que el sistema educativo organiza la discapacidad; que se incluyera en el grupo al menos una mujer con discapacidades múltiples. Por otro lado, consultamos con organizaciones de la sociedad civil, personas con discapacidad activistas y sus familias y en los diarios rastreando escuelas o mujeres con discapacidad que resultaran de interés particular para este estudio.

A este fin fue seleccionado un grupo de mujeres jóvenes que estaban o estuvieron atravesando su escolarización en escuelas comunes y/o especiales. Tuvimos especial interés, dadas las particularidades del colectivo que se constituyó como sujetas de nuestro estudio, de acceder a las voces de las mujeres con discapacidad que se no se comunicaran convencionalmente, que sus cuerpos produjeran gestos, movimientos, expresiones invisibles a los ojos de las teorías o metodologías dominantes. Así, una ventaja con la que contamos es que la investigadora conoce y maneja el llamado sistema de comunicación aumentativo alternativo (CAA). Este sistema fue creado para permitir el acceso a la comunicación para personas que no se comunicaran convencionalmente, por lo general aquellas denominadas como con discapacidades múltiples o profundas o para algunas personas con autismo. Así, el sistema de CAA parte de la premisa de que todas las personas somos comunicadoras, sólo necesitamos que se nos piense y trate como tales (Ware, 1997), y hace énfasis en las características multimodales de la comunicación humana, criticando la idea de que sólo a través de la palabra hablada es posible la comunicación. Así, se desarrolló con las jóvenes un sistema de comunicación basado en gestos, pictogramas, códigos, entre otros, que parte de las posibilidades del usuario y utiliza la mayor cantidad de herramientas existentes, entre las que se incluye la tecnología asistiva²⁸, para asegurar el acceso a la comunicación del/a sujeto/a²⁹.

Esta elección supuso destinar una gran cantidad de tiempo en construir formas de comunicación con cada sujeta a estudiar, ya sea aquellas que se comunicaban convencionalmente como aquellas que no, siendo estas últimas a quienes dedicamos nuestros mayores esfuerzos para indagar, producir y probar estrategias de comunicación. De modo que esta investigación se basó en información producida a partir de una observación densa y participativa dado que parte de la interacción con las sujetas a estudiar y de entrevistas narrativas, en las

²⁸ La tecnología asistiva (TA) define a cualquier herramienta o apoyo tecnológico utilizado para permitir a personas con discapacidad que desarrollen las mismas actividades de sus pares sin discapacidad. Puede tratarse de sillas de ruedas, audífonos o adaptaciones de hardware o software en computadoras.

²⁹ Sobre CAA recomendamos visitar el sitio de la American speech lenguaje hearing association: <http://www.asha.org/public/speech/disorders/AAC/>; la Sociedad internacional de CAA (ISAAC por sus siglas en inglés): <https://www.isaac-online.org/english/home/> o el Portal aragonés de CAA: <http://arasaac.org/aac.php>

que la construcción de una forma de comunicación común entre la entrevistada y entrevistadora tuvo un lugar central. En este sentido, pudimos constatar la necesidad de rastrear metodologías feministas o basadas en la investigación emancipadora debido a que la metodología dominante en el campo científico solamente da herramientas para observar o entrevistar a personas sin discapacidad, es decir que sus cuerpos se comunican, se mueven, hacen gestos acordes a un modelo de cuerpo sin discapacidad. En ese sentido hemos decidido incorporar, como forma complementaria a las observaciones y entrevistas realizadas, el uso de imágenes tanto producidas por las investigadoras, así como por mujeres con discapacidad, debido a que los datos visuales nos permiten acceder a comprensiones sobre el interés de este estudio que no son posibles desde otros métodos de investigación (Banks, 2010). Desarrollaremos esto en el próximo apartado.

Los estudios feministas de la discapacidad también nos permiten ver cómo la metodología de las ciencias sociales está basada en un universal masculino y sin discapacidad dejando de lado las experiencias de las mujeres y de las mujeres con discapacidad. En nuestro caso particular, no nos reconocemos como mujeres con discapacidad, por lo que pudimos observar que nuestros cuerpos como investigadoras sin discapacidad cumplen de alguna forma con lo esperado por los marcos epistemológicos y metodológicos dominantes. Sin embargo, no pudimos sino preguntarnos si estos métodos no resultarían discapacitantes tanto para las personas con discapacidad investigadas, así como las investigadoras.

En consecuencia, no queremos dejar de señalar que creemos imperioso incluir en la formación de investigadores/as metodologías emancipadoras y feministas que permitan pensar desde una objetividad situada (Haraway, 1995), visibilizando las tensiones entre el punto de vista e identidades de la/el investigador/a y las/os investigadas/os, así como las relaciones desiguales de saber/poder inherentes a la actividad para intentar al menos atenuarlas.

Una cuestión que no había sido previamente definida pero que se presentó como relevante durante la realización del estudio fue la de incluir dentro del grupo a jóvenes con discapacidad activistas y miembros de ONGs. Esta decisión estuvo

basada en parte en las recomendaciones de las perspectivas metodológicas emancipatoria y feminista. La primera sugiere enfáticamente que, para hacer investigación en discapacidad, debe estar presente entre las voces escuchadas las de sujetos pertenecientes al movimiento social de personas con discapacidad. Por su parte, la investigación feminista supone un tipo de trabajo responsable y comprometido con el movimiento de mujeres. De modo que, una vez que adoptamos dichas perspectivas, nos pareció procedente incorporar dentro del grupo de las sujetas de estudio a aquellas activistas. Por otra parte, esta decisión estuvo vinculada a que, siendo la investigadora integrante del movimiento de personas con discapacidad, consideramos relevante y necesario sistematizar ciertas formas de participación en términos de opiniones y de visiones y de relatos de experiencia de jóvenes activistas dado que contribuyeron a orientarnos para el trabajo de campo y para poder comprender los datos surgidos del campo. Estos funcionaron como referencia principal al convertirse en informantes clave, debido a que sus narrativas son construidas en su autoreconocimiento como sujetas políticas, que poseen una visión crítica y han mantenido discusiones desde su propia experiencia como mujeres con discapacidad en relación a los derechos como personas con discapacidad y particularmente lo que implica el derecho a la educación. Por último, decidimos indagar acerca de las familias, instituciones educativas, y de docentes, directivos y otros profesionales y miembros de la comunidad escolar. Describiremos entonces con mayor detalle las dos etapas en que se organizó nuestro trabajo de campo, considerando asimismo que esta tesis de doctorado mantiene una relación con las indagaciones realizadas para la tesis de maestría.

La primera etapa del estudio tuvo carácter de exploratoria debido a que, como señalamos previamente, son escasos los trabajos que hemos encontrado que aborden el tema de jóvenes mujeres con discapacidad y desde la perspectiva asumida, es decir, investigación feminista y emancipadora. Asimismo, también significó realizar investigación con mujeres cuyas formas de hablar, de comunicarse, no son los hegemónicos. Eso implicó poder aprender y a la vez producir formas de indagación. Si bien elegimos cuatro mujeres con discapacidad que se comunicaran de forma convencional para esta primera parte exploratoria,

dedicamos este primer momento a indagar acerca de las metodologías disponibles y a construir técnicas y métodos de interacción con las mujeres con discapacidad que formarían parte de este estudio en un segundo momento. Se realizaron en ese marco una serie de entrevistas informales y en profundidad tanto dentro como fuera del espacio escolar, entendido a la vez como un espacio físico y un espacio social, a un grupo de 4 jóvenes mujeres con discapacidad de entre 15 a 29 años que asisten o asistieron en algún momento de su trayectoria escolar a una escuela común y que se comunican convencionalmente. Realizamos entrevistas no estructuradas, en profundidad e informales con tres mujeres jóvenes con discapacidad para iniciar nuestro contacto con las sujetas de estudio. Sin embargo, también decidimos realizar observaciones en contexto escolar sobre otra joven. Para esto se seleccionó una institución de educación común de gestión estatal que atiende a sectores medios de la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires. Esta etapa duró ocho meses y las observaciones en la escuela se realizaban de tres a cuatro días por semana, entre dos y cuatro horas por día.

En la segunda etapa incorporamos para la observación en contexto escolar a otras cuatro mujeres con discapacidad: dos que asistían a escuelas comunes y dos a escuelas especiales de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires que atiende a sectores populares y medios. Elegimos en esta ocasión a dos mujeres que se comunicaran convencionalmente y dos que no. Es decir, mujeres que precisaran para comunicarse un sistema de comunicación aumentativo alternativo y otras que no. Al solicitar a las autoridades de la gestión del sistema de educación (SE) bonaerense las escuelas comunes y especiales en las que realizaríamos el trabajo de campo, se pidió que nos ofrecieran escuelas comunes y especiales a las que asistieran alumnas con estas características relativas a la forma de comunicación. Al consultar con la gestión del SE bonaerense, así como a organizaciones de la sociedad civil, pudimos observar que ninguna escuela común pública de gestión estatal contaba entre su matrícula a mujeres con discapacidades múltiples que no se comunicasen convencionalmente. Este dato nos resultó relevante, por lo que consideramos imperioso incorporar a nuestro grupo de mujeres la mayor cantidad con dichas características. En base a esta decisión decidimos en esta instancia seleccionar para la observación a una escuela especial

para personas con multidiscapacidad denominada “escuela especial para multiimpedidos” y una escuela especial para personas con discapacidad motriz. Esperábamos que las alumnas que no se comunicaban convencionalmente fueran usuarias del sistema de comunicación aumentativo alternativo, pero al conocerlas pudimos comprobar que este sistema no les había sido provisto por las escuelas. De modo que dedicamos los primeros meses en dichas escuelas a indagar construir, probar y desplegar estrategias de la comunicación aumentativa alternativa para acceder a las voces de las alumnas con discapacidades múltiples.

La metodología utilizada para el trabajo en las escuelas fue cualitativa y hemos utilizado métodos etnográficos que consideramos adecuados para la recolección de datos en dos escuelas que visité durante un período continuo ocho meses, con una frecuencia de entre dos y tres días semanales y de dos a cuatro horas cada día.

En ambas etapas los métodos y técnicas utilizados fueron la observación participante, entrevistas exploratorias y en profundidad, el diálogo colectivo con las informantes, registros de observación de actividades y acontecimientos, recolección de diversos productos escolares y producciones de las alumnas (escritura íntima, *graffitis*, fotografías, videos, diarios, dibujos, blogs, *fotologs* y redes sociales, entre otros). En este sentido, el esfuerzo estuvo puesto en producir, probar e indagar acerca de los modos posibles de acceso a las voces de las alumnas, así como problematizar desde una perspectiva situada las prácticas de inclusión y exclusión escolar en las que están insertas.

También realizamos conversaciones por teléfono y *chat* a través de redes sociales con jóvenes, dado que la intersección de mujer/con discapacidad produce dependencia y en razón de ello se encuentran generalmente en condición encierro, alejadas de la vida pública. De acuerdo a las características de cada joven mujer con discapacidad, decidimos hacer una prueba piloto en el trabajo con imágenes y fotografías tanto de fotógrafos/as reconocidos/as, como aquellas producidas por ellas, o por las investigadoras. Además, se consideraron otras fuentes de datos como documentación de las escuelas y entrevistas a miembros de la comunidad

educativa (docentes, directivos, preceptores y preceptoras, compañeros y compañeras, miembros de gabinete, familias).

La investigación tuvo lugar en la ciudad de La Plata y Gran La Plata, centro político, administrativo y educativo de la provincia de Buenos Aires. La ciudad tiene una población de 654.324 habitantes y su aglomerado urbano, el Gran La Plata, compuesto por los partidos de La Plata, Ensenada y Berisso, 799.523 habitantes³⁰. Es el 5° aglomerado urbano más poblado del país después de Buenos Aires, Córdoba, Rosario y Mendoza. Según datos de la DINIECE³¹, para el 2011³² el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires cuenta con más del 70% de la población total de alumnos del país. En la ciudad de La Plata tiene sede la Universidad Nacional de La Plata, una de las primeras y más reconocidas universidades del país. La Universidad cuenta con cinco colegios de pre grado tanto de nivel inicial, como primario y secundario, a los que asisten 5000 alumnos en total.

En lo que respecta a alumnos y alumnas con discapacidad, según la DINIECE, para el año 2011, alrededor de la mitad están registrados en la provincia de Buenos Aires y casi la totalidad de alumnos integrados a escuelas comunes se encuentran en la provincia de Buenos Aires. En lo que respecta a la Región Educativa I, de la cual forma parte la ciudad de La Plata³³, según la DGCyE³⁴, para el 2012 se registraron 289.836 alumnos en total, de los cuales 5.062 asisten a escuelas especiales.

³⁰ Según el Censo 2010. Fuente INDEC.

³¹ Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. <http://diniece.me.gov.ar/>

³² Tomamos los datos de la DINIECE correspondientes al año de inicio de la segunda fase de nuestro estudio.

³³ Junto con Berisso, Brandsen, Ensenada, Magdalena y Punta Indio.

³⁴ Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires. http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/informacionyestadistica/estadistica_educativa/estadistica_educativa_anual_2012_nueva_estructura.pdf

Fotografiar cuerpos en la escuela

Considerando que los métodos tradicionales resultan limitantes para acceder a las voces de las jóvenes con discapacidad, hemos decidido incorporar como estrategia complementaria el análisis de imágenes producidas por las investigadoras, fotógrafos/as reconocidos e imágenes producidas por mujeres con discapacidad sobre sí. Así, las imágenes han sido utilizadas como un modo de acceso otro a sus narrativas y de posibilidad de problematización de los procesos de inclusión escolares en los que están insertas, y como un modo de complejizar de la comprensión de los procesos objeto de nuestro estudio (Banks, 2010). Esto, a la vez que nos permite acceder a los puntos de vista de las mujeres con discapacidad, nos da una herramienta de análisis de nuestros propios puntos de vista. Consideramos que las imágenes nos permiten pensar en términos generales a partir de lo específico, y de lo abstracto en función de lo concreto. De modo que no podríamos ver la exclusión en una imagen, pero sí la ausencia de cuerpos. En este sentido, y tal como afirma Howard Becker (2011)

./.../ esto responde a la pregunta frecuente entre quienes utilizan materiales visuales en investigaciones de ciencias sociales de: ¿qué se puede hacer con fotografías que no se pueda hacer mediante palabras (o números)? La respuesta es que puedo convencerte de que la historia abstracta que te he contado es real, que es carne y sangre vivas, y por tanto que se puede creer de una manera que resulta difícil cuando se tiene un argumento y algunos fragmentos que sólo dejan interrogantes sobre si en realidad existe alguien como quien aparece allí (Becker, 2011:50).

Queremos señalar que hubiera sido deseable contar con imágenes producidas por las alumnas con quienes desarrollamos las observaciones en las escuelas, pero esto no fue posible en el marco de este estudio, debido a limitaciones institucionales y burocráticas. Sin embargo, consideramos que es una estrategia que debería desarrollarse en futuros estudios. En consecuencia, hemos seleccionado imágenes producidas por una joven con discapacidad activista y artista plástica. En el capítulo IV desarrollaremos el análisis de imágenes, tanto de las mujeres con discapacidad, así como de las investigadoras.

El análisis de las fuentes y de los datos provenientes de imágenes audiovisuales, fotográficas o plásticas se realizó a partir del método de interpretación documental, que permite trabajar alrededor de imágenes que nos provocan, inquietan, movilizan, interpelan, haciendo posible problematizar la

propia mirada y abriendo posibilidades de ver que gestan significados y sentidos sobre las/los sujetos retratados. Este método fue creado por Karl Mannheim para el análisis de imágenes y en la década de los 80' fue actualizado por Ralf Bohnsack³⁵ “tanto desde el punto de vista del método como de la metodología y lo transformó en un método de análisis para la investigación social empírica de carácter reconstructivo” (Weller y De Moraes, 2011: 297). Weller ha desarrollado este método por considerarlo particularmente útil para la investigación sobre jóvenes mujeres debido a que permiten superar la dimensión descriptiva para aproximarse a una comprensión de las relaciones de género construidas en las culturas juveniles (Weller, 2006).

Pese a la extendida presencia de imágenes en la que vivimos, la importancia de la creación y análisis de imágenes fotográficas en la investigación social es reciente (Weller y De Moraes, 2011; Bohnsack, 2010). Su uso en la investigación supone la tarea compleja de sobrepasar el nivel de sentido común en la interpretación, por lo que se precisa la incorporación de herramientas de análisis tales como las proporcionadas por los desarrollos metodológicos de Wivian Weller, Karl Mannheim y Ralf Bohnsack. Así, la utilización de imágenes en la investigación permite tanto acercarse a los significados que los grupos investigados tienen de sí, así como a las visiones de la investigadora sobre los grupos e instituciones a analizar.

Proponemos así indagar acerca de la construcción y consecuencias de estas miradas, pensando que nunca vemos sólo un objeto o un sujeto, sino la relación entre las cosas y nosotros mismos (Berger, 2007). Existe una estrecha relación entre lo que observamos y pensamos: la mirada de una fotografía nos muestra que hay una distancia entre lo representado y lo interpretado, entre la expresión de una persona que es fotografiada, y lo que interpreta el/la fotógrafo/a y el/la observador/a-investigador/a de esa imagen (Berger, 1995, Yates, 2010; Poole, 2000), entre la intención y su efecto. Coincidimos con Soulages y Solas (2011) cuando consideran que el problema sobre la fotografía engendra los problemas

³⁵ Si bien en este estudio sólo mencionamos la obra de Mannheim en lo relativo al análisis de imágenes, no queremos dejar de señalar que es un autor que ha influenciado poderosamente el campo de la sociología de la educación, de la ciencia y de las juventudes.

sobre los cuerpos y el poder de las imágenes. La relación entre los cuerpos y las imágenes es una relación política, de forma que

.../ si queremos ampliar las reivindicaciones sociales y políticas respecto a los derechos a la protección, la persistencia y la prosperidad, antes tenemos que apoyarnos en una nueva ontología corporal que implique pensar la precariedad, la vulnerabilidad, la dañabilidad, la interdependencia, la exposición, la persistencia corporal, el deseo, el trabajo y las reivindicaciones respecto al lenguaje y a la pertenencia social. .../ el ser del cuerpo al que se refiere esta ontología (del cuerpo) es un ser que siempre está entregado a otros: a normas, a organizaciones sociales, y políticas que se han desarrollado históricamente con el fin de maximizar la precariedad para unos y maximizarla para otros. No es posible definir primero la ontología del cuerpo y referirnos después a las significaciones sociales que asume el cuerpo. Antes bien, ser un cuerpo es estar expuesto a un modelado y a una forma de carácter social, y eso es lo que hace que la ontología del cuerpo sea una ontología social (Butler, 2010:15).

La fotografía es usualmente interpretada como una narración transparente y objetiva de la realidad (Weller y De Moraes, 2011), pero esta supone una visión particular de quien la tomó, por lo que cada fotografía debe ser mirada no sólo a partir de lo que retrata sino también de cómo lo retrata y qué es lo que deja dentro y fuera (Berger, 2007b). Las fotografías son, además, una fuente de acceso al punto de vista de quien la tomó y de quien las mira, constituyéndose en un registro objetivo al mismo tiempo que en un testimonio personal (Sontag, 2003).

Análisis de imágenes según el método documentario

Como hemos afirmado más arriba, la importancia dada al análisis y creación de imágenes en la investigación social es reciente. En este trabajo utilizaremos el método creado por Karl Mannheim para el análisis de imágenes denominado método de interpretación documental, que en la década de los 80' fue actualizado por Ralf Bohnsack “tanto desde el punto de vista del método como de la metodología y lo transformó en un método de análisis para la investigación social empírica de carácter reconstructivo” (Weller y De Moraes, 2011:297).

El método de interpretación documental posee tres sentidos: un sentido objetivo, que supone los conocimientos previos que un/a observador/a debe poseer para interpretar una imagen; un sentido expresivo, que implica lo que el creador de la imagen quiere transmitir mediante la misma; y un sentido documental. Este último, considerado por Mannheim como el indicado para realizar un análisis en el campo de la sociología de la cultura, supone la interpretación de la concepción de mundo que se manifiesta en la imagen

(Barboza Martínez, 2006). Las imágenes analizadas pueden tener dos funciones en la interpretación documental: la imagen como objeto de estudio o como técnica de trabajo. Esta última “supone en sí una interpretación visual, pues el investigador elige no sólo el enfoque y la perspectiva adecuada, sino que también selecciona aquellas imágenes y secuencias que a él le parecen más representativas para exponer lo específico de su objeto de estudio” (Barboza Martínez, 2006:405). Asimismo las imágenes también pueden ser analizadas como objeto de estudio, posibilitando una autorreflexión del investigador sobre su propia mirada y concepción de su objeto de estudio.

Bohnsack, a partir del método de interpretación documental formulado por Mannheim, propone dos etapas en el análisis de las imágenes: una etapa de interpretación formulada, que supone una descripción densa del contenido de la imagen; y una interpretación *refletida*, momento en el cual se realiza “un exámen minucioso del contenido del sujeto/experiencias/objeto cultural analizado” (Weller y De Moraes, 2011:298).

Acerca de cómo investigar con mujeres con discapacidad: posibilidades y obstáculos

Consideramos en este punto explicitar que, al momento del encuentro con las jóvenes con discapacidad, nos identificamos como mujer, sin discapacidad, activista, hermana de un joven con discapacidades múltiples, docente e investigadora³⁶. Esta identificación ha servido como punto de partida para reflexionar sobre al menos tres ejes sobre los que creemos se debe problematizar a la hora de investigar con mujeres con discapacidad:

- a) Las mujeres con discapacidad como sujetas públicas
- b) La relación desigual entre investigada e investigadora
- c) Las identificaciones de la investigadora en la relación con la investigada

³⁶ Reconocemos, siguiendo a Butler (2011), que las identidades y las identificaciones, no son rígidas ni monolíticas, sino maleables, cambiantes.

Las mujeres con discapacidad como sujetas públicas

Considerando que se pretende producir una descripción densa e inteligible de la concepción de sí de las jóvenes (que no es fija) con discapacidad escolarizadas, y que esto se realizará a través de métodos narrativos que intentan describir la experiencia subjetiva de las sujetas de forma fiel a los sentidos que les dan a sus vidas, creemos que hay una cuestión a considerar si tenemos en cuenta la especificidad del grupo a estudiar. Las personas con discapacidad son, generalmente, sujetos públicos: han sido héteronarradas, invadidas, analizadas, clasificadas, héterodesignadas, etiquetadas, observadas, diseccionadas. Son objeto de prácticas constantes de violación y abuso de su privacidad por la evaluación escolar, médica, psicológica, psiquiátrica, entre otras, donde son interrogadas, observadas, pero nunca escuchadas (Morris, 2008). De modo que nos interesa poder pensar en cómo generar un encuentro con las mujeres desde la confianza. Cómo poder construir una relación que rompa con la lógica de la invasión, de la interrogación, la opresión, del silenciamiento, con las que están familiarizadas. Consideramos que no nos podemos acercar sin más a investigar a las mujeres con discapacidad sin tener presente estas cuestiones y sin la voluntad de problematizar la lógica que las deja en una “desnudez pública” (Morris, 2008).

La relación desigual entre investigada e investigadora

Desde una perspectiva antropológica, Pallma y Sinisi (2004) plantean el problema etnográfico de la relación del/a investigador/a con el/la otro/a, al visibilizar la subjetividad del/a investigador/a como inherente al trabajo de campo. De esta forma, las autoras señalan que se torna necesario la continua reflexión de quien investiga sobre los propios supuestos y categorías desde los/as cuales pensamos el mundo y los/as otros/as. Así, consideramos que al estudiar sobre/desde jóvenes con discapacidad debemos renunciar a la expectativa de “dar la voz”. Hemos observado que existen estudios como, por ejemplo, el de Rada (2008), en los cuales se proponen dar la voz a las personas con discapacidad. Encontramos esta posición como colonizadora y consideramos que no deconstruye la relación desigual entre la investigadora y la investigada. Además, tal como describe el trabajo mencionado, al serle dada “generosamente” la voz a la sujeta con discapacidad, sólo quien es investigada se transforma,

contrariamente a quien investiga que, en la perspectiva de Rada, permanece inalterable. Por lo contrario, en este estudio aspiramos desde una perspectiva situada y contextualizada, a poder contribuir a hacer visibles ciertas voces, historias, narrativas de grupos altamente invisibilizados, oprimidos y excluidos en nuestra sociedad y que, en su encuentro, nos modifican.

Considerando esto, la segunda cuestión gira en torno al problema acerca de la posibilidad de escuchar y pensar(nos) a las mujeres con discapacidad desde sus propias lógicas, dado que tanto discapacidad como mujer son condiciones inferiorizadas, victimizadas, silenciadas estructuralmente en nuestra sociedad. Se torna necesario entonces, revisar los supuestos que poseemos acerca de las mujeres y las personas con discapacidad, para no reproducir estas ideas en nuestra relación con las mujeres y en la investigación.

Asimismo, Elizalde (2004:1) señala la necesidad de “dar cuenta de los modos en que las diferencias de género, clase y edad son enunciadas, representadas y negociadas en el *campo de lucha* de la entrevista y el registro antropológico”, especialmente en el estudio de las identidades juveniles, y en nuestro caso, de género y discapacidad. Por otro lado, la autora describe ciertos cuestionamientos que le atribuyen un estatuto imperialista a la interrogación en las ciencias sociales, a partir de los cuales propone “revisar más finamente desde allí si las preguntas que formulamos no están ellas mismas producidas *dentro* de la gramática dominante del género” y la normalización (Elizalde, 2004: 8). En este sentido señala las críticas que ha recibido el formato de entrevista antropológica clásico por parte de cierta zona del feminismo y de los estudios de la subalternidad, los que postulan el perfil colonizador de su objetivo, esto es,

.../la pretensión de incitar al otro/a a que produzca un texto sobre sí mismo a partir de ubicarlo/a en una posición enunciativa previamente establecida por el/la investigador/a con el fin de facilitar su posterior localización, clasificación y análisis (Spivak 1988; Rimstead 1997; Franco 1992; Bhabha 2002). (Elizalde, 2004: 9)

Así, la autora propone para construir un conocimiento de los/as otros/as desde los/as otros/as, cuestionar la legitimidad sobre la entrevista como medio para conocer de modo directo la voz de los/as otros/as mediante la visibilización permanente del lugar activo de el/la entrevistador/a. En este sentido, Butler, retomando a Cavarero, sugiere que la pregunta sobre el reconocimiento, sobre

quiénes somos y cuál debería ser nuestra relación con el otro, no debería ser la que plantea Foucault: ¿en qué puedo convertirme?, sino ¿quién eres? Esto supone que las formas de identificación que asumimos ante la pregunta de ¿quién eres? varían dependiendo de quien realice la pregunta. (Butler, 2009b:50).

Las identificaciones de la investigadora en la relación con la investigada

Siguiendo el cuestionamiento de Elizalde mencionado, surge el problema acerca de cómo juega en la relación con las mujeres investigadas las identificaciones de la investigadora al momento del encuentro con las jóvenes, como mujer-joven-universitaria-activista-docente-que indaga sobre-otras mujeres-con discapacidad-jóvenes-escolarizadas, y en qué medida esto constituye una restricción al acceso a ellas o genera complicidad/confianza (Zago, 2003). Asimismo, debemos considerar que, tanto las identificaciones de la investigadora, así como de las sujetas de nuestro estudio no son fijas, sino cambiantes.

Según Elizalde, la apuesta debería pasar por concebir el espacio de la entrevista o la observación como una posibilidad de deconstrucción de sentidos, posiciones y consecuencias del discurso para lo cual se debe renunciar al lugar previsible de la condición de “experta” y renunciar a la idea de escuchar las mujeres estudiadas desde una posición “autotransparente”, a partir de la cual ellas podrían reconocerse en su alteridad o, peor aún, sostener la pretensión de hablar *por* ellas. Por otro lado, propone sostener el lugar de la entrevista como

/.../ un espacio de deconstrucción de los significados dominantes sobre la juventud, la mujer y la feminidad “deseables” o “apropiadas”, permitiendo la producción de narrativas que incluyan la propia posición de quien relata, como requisito para una eventual agencia cultural y políticamente transformadora de la primacía androcéntrica (Elizalde, 2004: 10)

y, agregamos, normalizadora.

Asimismo, es necesario revisar cómo las mujeres viven las ideas victimizantes y estigmatizantes que circulan sobre ellas. En este sentido, si bien la entrevistadora se puede identificar como mujer-joven-universitaria-que investiga sobre-otras mujeres, es necesario conocer cómo la ven las entrevistadas que, hipotetizamos, podrían verla como una pseudo-maestra, o como una alumna más. Dado que tienen entre 15 y 21 años, quizás la vean como una adulta.

Dos de las jóvenes entrevistadas, que asisten a una escuela especial para personas con “retraso mental y discapacidad motriz” y “multiimpedidas” respectivamente, son analfabetas y no se comunican convencionalmente, ni verbalmente. En las escuelas no han construido con ellas un sistema de comunicación. En este sentido, una primera condición para acceder a sus visiones de sí es la de problematizar y deconstruir las miradas sobre este grupo como incapaz de comunicarse o siquiera tener algo para decir que nos permita luego construir un modo compartido de comunicación entre la investigadora y las investigadas. Eso se convirtió en una condición previa e ineludible para el acceso a las voces de las jóvenes.

Obstáculos en la investigación

En lo referente al desarrollo del trabajo del campo, hemos encontrado diversos obstáculos que creemos procedente mencionar. En primer lugar, las gestiones político-administrativas para iniciar las observaciones en las escuelas especiales no han sido sencillas. No existe un procedimiento específico para la autorización de la entrada a las escuelas para la realización de una investigación, de modo que hemos realizado el trámite de acuerdo a las normas establecidas para residentes que realizan las prácticas docentes en las escuelas bonaerenses. Por otro lado, se detectaron múltiples resistencias por parte de las directoras de las escuelas especiales a recibirnos, aun teniendo la autorización oficial de sus superiores. Al concretar de una cita para presentarnos, previo al inicio del trabajo de campo, las directoras cancelaron el compromiso de múltiples formas informales (con inasistencias sin avisarnos, o proporcionándonos fechas para la entrevista en días que la escuela estaba cerrada- por ejemplo, por desinfección-, o nos hicieron esperar por espacio de horas hasta cancelaron la reunión a causa de, según nos informaron, permanentes y extensas reuniones con equipos de docentes y padres). Esto demoró nuestra entrada a algunas escuelas.

Con respecto a las alumnas integradas que transitan tanto por las escuelas especiales como por las comunes nos encontramos con que, si bien formalmente se hacía referencia a su escolarización en proyectos de integración, en el proceso de visitas a las escuelas, estas alumnas asistían únicamente a las escuelas especiales. Es decir, que en la práctica no estaban involucradas en procesos de

inclusión dado que, en menos de un año esas alumnas habían sido clasificadas como “no integrables” por las instituciones educativas argumento a partir del cual se había decidido su estadia permanente en la escuela especial. Con esto queremos señalar que la categoría de “alumna integrada” presupone múltiples variaciones para la trayectoria de las alumnas en una relación compleja entre las instituciones de educación común y de educación especial. A partir de la observación de una relación problemática entre las formas en que las alumnas eran clasificadas y los destinos institucionales asignados a partir de aquella clasificación vimos cómo las dinámicas de escolarización ponían en evidencia las formas en que se juega el poder de normalización de las instituciones en el campo escolar.

Los discursos pedagógicos predominantes ponen en juego con el nombre de integración un conjunto heterogéneo de tecnologías y estrategias dirigidas a los cuerpos de las jóvenes alumnas para producir la verdad sobre sus cuerpos (Martínez, 2011; Cobeñas, 2015). Una economía política de la verdad que no está, en este caso, dirigida a enseñar a los sujetos a que sean útiles, sino a declarar su inutilidad, su incapacidad. Cuando nos referimos al saber pedagógico, como señala Foucault, se trata de un saber que se organiza alrededor de la norma, “establece qué es normal y qué no lo es, qué cosa es incorrecta y qué cosa es correcta” (1995:100), qué se debe o no hacer, lo que hace posible la comparación y la individualización. Refiere a prácticas históricas de saber y poder que se ponen en juego en diferentes ámbitos y producen formas de desobjetivación. Podemos dar algunos ejemplos, como aparece en las pericias psiquiátricas, en que los cuerpos infringen las leyes de la naturaleza normal y de lo que es considerado socialmente normal: inmadurez psicológica, personalidad poco estructurada, psicomotricidad descoordinada, alteraciones del habla.

Sin embargo, siendo el territorio los cuerpos de las mujeres, la cuestión de la verdad requiere pensar en la relación que guardan esas tecnologías de normalización con la forma de dominación patriarcal. Bajo este dominio, el género pasa a ser un fruto más de opresión falologocentrista (Gil, 1999). La categoría de mujer “se convierte en normativa y excluyente: pasa por alto, en efecto, la multiplicidad de las concretísimas intersecciones culturales, sociales y políticas en que viven y “se hacen” las mujeres” (Gil, 1999:104).

Referimos a la cuestión de la inclusividad escolar significa pensar en una escuela para todos/as donde las dificultades no sean entendidas como imposibilidades del alumnado sino como las barreras que pone la escuela para su aprendizaje. Así, una escuela inclusiva no supone mecanismos de selección, derivación, segregación ni discriminación de ningún tipo y “transforma su funcionamiento y propuesta pedagógica para integrar la diversidad del alumnado favoreciendo así la cohesión social que es una de las finalidades de la educación” (Blanco Guijarro, 2008: 5). Se trata de una escuela que cree que todos/as pueden aprender y que deben hacerlo juntos/as. De esta forma, la inclusión se diferencia de la integración, dado que ésta última supone

.../ la asimilación o el acomodo de los individuos en un sistema básicamente inalterable de teoría y práctica educativa. .../, la educación inclusiva no está relacionada con el bienestar y, por tanto, con la inclusión de alumnos específicamente clasificados como alumnos discapacitados. La educación inclusiva tiene que ver con la inclusión de esos alumnos, pero no es la suma total de lo que el término inclusión quiere decir e implica. No trata sobre la retirada de un niño de un contexto y su posicionamiento en otro. La inclusión no tiene que ver con el hecho de dejar a un niño en un contexto improvisado y sin recursos (Barton, 2008:146).

Hemos identificado la asistencia de alumnos/as con discapacidades múltiples, severas o profundas, especialmente aquellos que no se comunican convencionalmente, a escuelas especiales. Además, dentro de este grupo de escuelas existen aquellas que solamente atienden a niños, niñas y jóvenes con dos o más discapacidades, denominados “multiimpedidos” por el sistema educativo. Cuando indagamos con autoridades y docentes de las escuelas especiales acerca de la ausencia de estos grupos de alumnos/as en la escuela común han respondido que no pueden ser integrados/as, sin ser explícitos en los argumentos que fundan esta exclusión.

El estudio de las diferentes dinámicas de escolarización para diversos grupos con discapacidad evidencia un espectro de posibilidades que van desde prácticas orientadas por el principio de inclusividad, pasando por la integración, hasta estrategias educativas excluyentes basadas en clasificaciones limitantes del derecho a la educación. Se debe tener en cuenta que la normativa prevé que, si los equipos profesionales de las escuelas lo consideran, los/as alumnos/as con discapacidad pueden circular por las escuelas comunes y especiales, cambiando de tipo de escuela las veces que fueran necesarias. Esto resulta en la producción de

una multiplicidad de formas de alumndad entre las personas con discapacidad: los/as integrados/as, los/as considerados integrables y los/as considerados no integrables. Este último grupo es especialmente excluido dentro de las personas con discapacidad y representan en su mayoría lo que el sistema educativo llama “multiimpedidos”. No sólo se los/as consideran no integrables a escuelas comunes sino también incapacitados/as para comunicarse y aprender en escuelas especiales que los/as privan de formas de comunicación alternativa y aumentativa, entre otras posibilidades educativas.

Atendiendo a lo señalado, consideramos que no podemos hablar de prácticas inclusivas en un sistema educativo que considera que hay alumnos/as que no pueden habitar la escuela común, o que ni siquiera pueden ser educados/as. Así, los/as alumnos/as con discapacidad que asisten a las escuelas comunes estudiadas en el marco de esta investigación son personas con determinados tipos de discapacidades, cuyas necesidades pueden ser atendidas realizando adaptaciones en el acceso a los formatos o soportes de los textos o al edificio en su mayoría. Sin embargo, reconocemos el esfuerzo y la buena voluntad de estas escuelas comunes en reconocer al alumnado con discapacidad y desarrollar prácticas inclusivas, de modo que definiremos a estas escuelas como orientadas por el principio de inclusividad.

En función de los objetivos planteados y del desarrollo de esta investigación, hemos encontrado que resulta particularmente adecuada una perspectiva de investigación feminista y emancipadora, que nos permita eliminar o al menos hacer visibles y aminorar los sesgos androcéntricos, sexistas y discapacitantes en nuestra investigación. En ese sentido, hemos podido modificar el perfil de las mujeres que formarían parte de este estudio, incorporando como informantes clave a miembros del movimiento social, al mismo tiempo que hemos desarrollado estrategias de comunicación específicas de acuerdo a las posibilidades de algunas mujeres. Asimismo, hemos incluido en el estudio el uso y análisis de imágenes como una poderosa vía de acceso a las visiones de sí de las jóvenes mujeres, así como de las visiones de las propias investigadoras. La preocupación por el respeto a las voces de las mujeres con discapacidad nos permitió desarrollar algunas reflexiones metodológicas y proponer algunos ejes

que consideramos necesarios a la hora de estudiar acerca de jóvenes mujeres con discapacidad. Sumado a esto, pudimos registrar obstáculos administrativos y conceptuales en el desarrollo del trabajo de campo.

En los capítulos que siguen abordaremos cuestiones referidas al marco teórico de esta tesis, donde desarrollaremos las perspectivas mencionadas en este capítulo, particularmente la feminista y la de los estudios sociales de la investigación.

Capítulo II

Jóvenes mujeres con discapacidad: las anormales de/en la escuela

Una perspectiva que ha influenciado fuertemente los estudios de discapacidad, así como la presente investigación, es la del posestructuralismo, en los análisis sobre la construcción de la normalidad y el cuerpo. En particular la obra de Michel Foucault, que, sin desconocer que ha recibido abultadas críticas desde el feminismo por sus sesgos androcéntricos, sus aportes teóricos acerca del cuerpo, las normas, la subjetividad y la identidad también han sido valorados por reconocidas teóricas feministas³⁷. En este estudio nos situaremos desde ambas perspectivas (las foucaultianas y las feministas) considerando que han contribuido significativamente a problematizar la noción de normalidad y anormalidad, de cuerpo, visibilizando exclusiones, desigualdades y opresiones en el campo de los estudios sociales de la discapacidad.

Por su parte, los estudios sociales de la discapacidad consideran ineludible la obra de Foucault para poder comprender cómo se produce socialmente la discapacidad (Abberley, 2008). La perspectiva foucaultiana ha influido en dicha área del conocimiento y ha contribuido en la construcción del llamado modelo social de la discapacidad, particularmente a través de la problematización del cuerpo y de la normalidad. Sobre estos dos mismos ejes temáticos, los estudios sociales de la discapacidad también han recibido una gran influencia de los estudios de género. De forma que hemos estructurado los siguientes dos capítulos alrededor de los aportes de Foucault y de los estudios de género a los estudios sociales de la discapacidad.

El estudio de los procesos de inclusión y exclusión educativa de las jóvenes mujeres con discapacidad implica comprender los procesos que se dieron

³⁷ Una sistematización de estas críticas se puede consultar en Mc Laren, 2012.

en la modernidad entre los que se incluyen la creación y el despliegue de los sistemas educativos entendidos como parte de un proyecto político de control social y construcción ciudadana de los Estados nación. Consideramos preciso comprender los orígenes normalizadores de la escuela y las transformaciones en el plano de los movimientos sociales y estudios de género y discapacidad para problematizar los procesos actuales de inclusión y exclusión de las mujeres con discapacidad, a la luz de los debates contemporáneos.

Este estudio se organiza desde una genealogía de la escuela, entendida como un dispositivo privilegiado de construcción de anormalidad y de género, en que los términos discapacidad y mujer/mujeres, retomando las reflexiones de Butler (2011), denotan, cada uno de ellos, una identidad común. Asimismo, dichos términos no constituyen significantes estables sino problemáticos ya que contienen significaciones múltiples por los contextos históricos y “las intersecciones políticas y culturales en las que invariablemente se produce y mantiene” (Butler, 2011. 49).

De modo que, para comprender las dinámicas actuales de escolarización de las mujeres jóvenes con discapacidad nos proponemos dar cuenta de las tecnologías y efectos del poder en la vida cotidiana de las instituciones que albergan a personas con discapacidad desde las interacciones cara a cara. A este fin, retomaremos algunas de las contribuciones de Ervin Goffman. Esto contribuirá a abordar desde las prácticas institucionales y las interacciones entre los individuos el ejercicio del poder de normalización.

Los estudios de orientación foucaultiana que problematizan la institución escolar muestran que, en nuestro país, así como en otros, la creación y posterior expansión del sistema educativo estuvo ligada a la construcción de un determinado orden social capitalista y de una norma que contribuyó a producir sujetos, relaciones sociales y cuerpos basados en binarismos como el par normal/anormal, varón/mujer³⁸. La noción de gubernamentalidad permite analizar la forma de encauzar la conducta, de definir los destinos institucionales y, por fin,

³⁸ De La Vega (2010), Dussel, (2004), en Argentina; Muel (1981) en Francia; Franklin (1996) en Estados Unidos, Álvarez Uría (1996), Varela y Álvarez Uría (1991) en España; Castro Gómez (2007; 2010) en Colombia son algunos ejemplos de dichos estudios

el lugar que le cabe a cada grupo en la vida social, así como las políticas de gobierno de las poblaciones que se establecen desde el Estado. Como señala Castro Gómez (2010), gubernamentalidad es para

/.../ Foucault como una "grilla de inteligibilidad" de las relaciones de poder en su conjunto; no sólo de aquellas que tienen que ver con la conducción de la conducta de otros en el hospital, en el taller, en la escuela, etc., sino también de aquellas que se refieren a la conducción de un Estado, de un "cuerpo social". Es decir que la gubernamentalidad opera no sólo a nivel molecular, sino también a nivel molar. (pág. 54)

Sostendremos que lo largo del siglo XIX en América Latina podemos observar una producción de categorías ordenadoras de la población escolar distinguiendo entre el alumnado normal y el anormal. Esto hizo posible la implementación de las tecnologías necesarias para la derivar aquellos/as alumnos considerados/as anormales, identificadolos/as como desviados/as, en peligro, peligrosos/as, deficientes a diferentes instituciones segregadas.

Así, los grupos que, desde fines del siglo XIX en nuestro país, serían clasificados y denominados como idiotas, estúpidos, anormales, subnormales, mogólicos, parálíticos, débiles mentales, retrasados, irregulares sociales, perversos, constituirían la población de la educación especial, una parte del campo escolar que todavía hoy participa de los procedimientos que definen quiénes serán etiquetados como anormales y qué destinos institucionales y terapéuticos les serán asignados. Trastornos de déficit de atención con o sin hiperactividad, autismo, parálisis cerebral, discapacidad intelectual, multidiscapacidad, multiimpedidos, sordos, ciegos, con discalculia, dispraxia, dislexia, con trastorno general del desarrollo, con síndrome de down, son las categorías actuales para nombrar quienes tienen en la actualidad derecho a habitar la escuela común y quienes serán derivados/as a la segregada, quienes tienen derecho a una vida independiente y quienes aislados/as, puestos/as en dependencia, negados/as de decidir sobre sus propios cuerpos.

La construcción de las anormales

Como hemos mencionado, existen críticas provenientes del feminismo a Foucault. Mc Laren (2012) ha sistematizado las tensiones entre distintas ramas del feminismo y su interpretación de la obra de Michel Foucault. Así, si bien no es posible generalizar las críticas, Mc Laren (2012) propone que algunas feministas,

principalmente aquellas provenientes del feminismo radical, liberal y marxista, coinciden en que su obra posee sesgos androcéntricos, y consideran que:

/.../es de destacar la ausencia de referencia al corpus feminista, la falta de atención a la especificidad de los cuerpos y a su inserción en el dispositivo sexual, las formas de resistencia a las que ha dado lugar por parte de mujeres, y la androginia de la perspectiva desarrollada en los dos últimos tomos [de su Historia de la sexualidad] (Boyer, 2012: 134)

Asimismo, entienden que sus estudios sobre el poder y la subjetivación no resultan compatibles con las formas de politización y lucha feministas, debido a que invisibilizan las formas de dominación estructurales, al mismo tiempo que fallan en defender a las mujeres en términos de derechos. Sin embargo, Mc Laren ubica entre las feministas multiculturales y globales, y aquellas que ella denomina foucaultianas, entre las que menciona a Judith Butler, una valoración positiva de la obra de Foucault. Resulta curioso que, según Mc Laren (2012) los argumentos en los que las feministas que recuperan su obra se basan, residen en el valor explicativo y político de las mismas categorías que otras ramas del feminismo rechazan. Así, las feministas que recuperan los estudios foucaultianos están particularmente interesadas en su producción sobre el cuerpo como una categoría cultural y construida, en su crítica a la racionalidad occidental por privilegiar lo masculino y proclamarse universal, y en su concepción del discurso y el poder. A su vez,

Algunas feministas que apoyan a Foucault ven su anti humanitarismo, su rechazo a las metanarrativas, a las normas universales, y su cuestionamiento a la noción de subjetividad unificada, como un paso necesario hacia una política de la diversidad y la inclusión. Y muchas feministas encuentran la concepción de poder de Foucault, como una red que opera a través de discursos, instituciones y prácticas, beneficiosa para el entendimiento del modo en que el poder opera localmente, en el cuerpo y a través de prácticas particulares³⁹ (Mc Laren, 2012:2, traducción nuestra)

Los estudios sociales de la discapacidad, a su vez, también encuentran particularmente valiosa la concepción de cuerpo, en la medida en que la discapacidad es comprendida desde esa perspectiva, como producto de las

³⁹ “Some feminist supporters of Foucault see his anti-humanism, his rejection of metanarratives, and universal norms, and his challenge to the notion of a unified subjectivity as necessary steps towards a politics of diversity and inclusion. And many feminists find Foucault’s conception of power as a network, and as operating through discourses, institutions and practices beneficial for understanding the way that power operates locally, on the body and through particular practices” (Mc Laren, 2012:2)

relaciones de poder, como una construcción social, política e histórica y no como resultado de una patología o deficiencia corporal (Hughes y Paterson, 2008). En este sentido, y como desarrollaremos en el transcurso de la tesis, también se nutren de los estudios feministas, y consideran que

/.../ el posestructuralismo puede ser útil para teorizar el impedimento por fuera de un marco de referencia médico. Si el lenguaje médico produce cuerpos con impedimentos, entonces puede deconstruirlo. La medicina es la dueña exclusiva del lenguaje del impedimento y adquiere su soberanía mediante su autoridad para nombrar las disfunciones físicas. El significado viene después del nombre (o etiqueta diagnóstica) y su iteración y reiteración produce un género corporal particular con sus signos, síntomas y expectativas normativas correspondientes. El poder del nombre penetra la carne y determina cuál será su desempeño (Butler, 1993) En otras palabras, el impedimento es producto de las prácticas discursivas; al igual que el sexo, es un efecto antes que un origen, un funcionamiento antes que una esencia. (Hughes y Paterson, 2008: 116).

De modo que desarrollaremos, desde una perspectiva foucaultiana, el proceso mediante el cual la concepción en el siglo XIX y XX acerca de la normalidad/anormalidad se construyó y legitimó por medio de nociones médicas, psicológicas, psiquiátricas, jurídicas y pedagógicas, que ejercieron una fuerte influencia sobre las políticas, teorías y prácticas educativas. En este proceso, es relevante comprender las tres figuras que, según dicha perspectiva, darán lugar a lo que será considerado anormal en el siglo XIX y las formas en que la escuela construye un orden escolar que produce los que se entiende por alumno normal. Se intentará, asimismo, incluir estudios que den cuenta de los aspectos invisibilizados en la teoría foucaultiana a causa de sus sesgos androcéntricos.

Foucault (1995) identifica que en la modernidad⁴⁰ se instauraron dispositivos y tecnologías que pusieron en juego una serie de procedimientos como la producción de un conjunto de instituciones, dispositivos de control, jerarquización y clasificación de las familias, niños, niñas y jóvenes respondiendo

⁴⁰ Si bien el proceso asumirá características propias para América Latina, coincidimos con Inés Dussel (2004) cuando critica las perspectivas sobre el proceso de modernización en la región como una forma apartada, deficiente y diferida de la modernización europea. Por el contrario, la autora sostiene que América Latina fue un producto y parte de la modernidad europea. Tal es así, que el hecho de que la denominación de América fuera un homenaje de un cartógrafo a un colonizador, representa “como dice Walter Mignolo, el ‘lado oscuro del renacimiento’ y de la modernidad: el ámbito en que el saber y la cultura asumen claramente sus compromisos con el poder y la sujeción del otro (Mignolo, 1995). La originalidad de América Latina se encuentra en su localización en el borde del sistema colonial, en su interacción con culturas preexistentes, y en su estructuración particular de los sueños modernos, que constantemente debían recordar o confrontar su lado oscuro” (Dussel, 2004:312).

a las lógicas e intereses de las incipientes sociedades capitalistas (Foucault, 1995). En ese período se construiría una norma, un ideal regulativo que funcionaría como parámetro de lo inteligible. Será designado como normal al prototipo escolar⁴¹, y el estado de salud orgánica, en función de lo cual se medirá a los individuos para ver si se adecuan o no a la norma. Esto tuvo como consecuencia la producción de un orden de cosas acompañado por la desvalorización del orden posible inverso, considerando que “lo diferente de lo preferible no es lo indiferente, sino lo rechazante o, más exactamente, lo rechazado, lo detestable” (Canguilhem, 2005:188).

Siguiendo a Canguilhem (2005), podemos afirmar que, si bien fácticamente lo normal y lo anormal pueden ser considerados como excluyentes entre sí, esto es producto de la invisibilización de las operaciones de corrección sobre la anormalidad. La construcción de lo anormal y del/la anormal, ligado a la criminalización y deshumanización hizo invisibles los mecanismos que llevan a tal percepción.

Es a partir del surgimiento de un nuevo orden social, político y económico capitalista a fines del siglo XVIII, de “la nueva distribución espacial y social de la riqueza industrial y agrícola” (Foucault, 1995:114) que se hicieron necesarios nuevos mecanismos y dispositivos de control social para la producción de ciudadanos de las incipientes naciones y trabajadores de las nuevas fábricas. En América Latina, dicho proceso se consolidará a fines de siglo XIX. En ese período, tanto en Europa como en América Latina, se inicia entonces lo que Foucault (1995:98) denominó “la edad de ortopedia social” o de control social donde se desarrollará un proceso de disciplinamiento e inclusión por exclusión de aquellos individuos que son sospechados de desviarse de lo definido como normal⁴². Para esto las instituciones policiales estarán encargadas de la vigilancia y las pedagógicas, psicológicas y médicas para la corrección. Nace así la noción

⁴¹ El prototipo escolar estaba definido como todos y todas aquellos/as niños/as que podían cumplir con la obligatoriedad escolar sin dificultades, acomodarse a sus normas y aprender según los tipos y ritmos de aprendizajes delineados por la escuela

⁴² En el transcurso de este capítulo desarrollaremos este proceso en el marco del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires.

de peligrosidad, que se refiere a la dimensión virtual del crimen, del desvío. Un individuo va a ser designado peligroso cuando es sospechado de tener actitudes o conductas que podrían ser actual o potencialmente peligrosas al sistema social. Así, “la noción de peligro se convierte en la noción necesaria para hacer pasar un hecho asistencial como un fenómeno de protección y permitir entonces que quienes estén encargados de la asistencia la acepten” (Foucault, 2005:258). Esto justificará el nacimiento de una serie de poderes, saberes e instituciones que serán las encargadas de identificar, controlar, vigilar, corregir a los individuos.

Los siglos XVIII y XIX serán prolíficos en la creación de toda una serie de instituciones que responden a los mismos modelos de funcionamiento que las fábricas, pero que serán dispositivos destinados a la infancia anormal, sujeto privilegiado de la beneficencia y las políticas de asistencia social. Así surgen como “instituciones pedagógicas las escuelas, los orfanatos, los centros de formación; instituciones correccionales como la prisión o el reformatorio, instituciones que son a un tiempo correccionales y terapéuticas como el hospital, el hospital psiquiátrico” (Foucault, 1995:124), orfanatos, asilos, internados, leprosarios, al mismo tiempo que sociedades de beneficencia y, contemporáneamente, asociaciones para personas con discapacidad. El movimiento de personas con discapacidad tiene aún como parte de su agenda la denuncia sobre las instituciones de beneficencia y asistencia social argumentando que éstas expresan más la opresión que el altruismo, que utilizan su poder para construir una imagen devaluada y de dependencia de las personas con discapacidad, que los utilizan para conseguir fondos y que se dedican a construir y sostener espacios segregados y discapacitantes (Drake, 1998: 166).

Las instituciones del siglo XIX, a diferencia de las del siglo XVIII, no tienen como fin la exclusión social de los individuos, sino transformar su tiempo y cuerpo en fuerza productiva (Foucault, 1995). Su objetivo será fijarlos en función de una determinada norma a un aparato de producción, en el caso de la fábrica, o de transmisión del saber, en el caso de la escuela. “Si bien los efectos de estas instituciones son la exclusión del individuo, su finalidad primera es fijarlos a un aparato de normalización de los hombres” (Foucault, 1995:128). Producto del nacimiento de una nueva forma de producción capitalista se desarrollarán otras

formas de relaciones de poder en nuestra sociedad, en las cuales uno de los rasgos sobresalientes es el panoptismo (Foucault, 1995). Esta forma de poder permite la vigilancia continua de los individuos para su control y corrección en función de ciertas normas que no solamente organizan el tiempo simbólico, sino que se materializan en todas las dimensiones témporo-espaciales. El saber producido por el panóptico sobre los individuos

.../ no se caracteriza ya por determinar si algo ocurrió o no, sino que ahora trata de verificar si un individuo se conduce o no como debe, si cumple con las reglas, si progresa o no .../ se organiza alrededor de la norma, establece qué es normal y que no lo es, qué cosa es incorrecta y qué cosa es correcta, qué se debe o no hacer (Foucault, 1995:100).

Fijar a los individuos a un aparato de normalización conlleva el despliegue de un tipo particular de instituciones que Foucault va a denominar como instituciones de secuestro (1995), entre las que van a estar las escuelas (destinadas a la corrección y terapéutica), y que poseen cuatro funciones fundamentales. Estas son el control y la transformación de todo el tiempo del individuo en tiempo de trabajo, y el control y la producción de un cuerpo normal apto para un determinado tipo de trabajo. Un poder polimorfo controlará no solamente en la escuela la enseñanza de contenidos socialmente valiosos, sino también toda la existencia de cada individuo. Por último, se desarrollará un poder epistemológico que extraerá saber de y sobre los individuos para producir nuevas formas de control, de modo que,

.../ si analizamos de cerca las razones por las que toda la existencia de los individuos está controlada por estas instituciones veremos que, en el fondo, se trata no sólo de una apropiación o explotación de la máxima cantidad de tiempo, sino también de controlar, formar, valorizar según un determinado sistema, el cuerpo del individuo (Foucault, 1995:133).

Se trata así de la producción capitalista de un cuerpo normal que será controlado, vigilado y encerrado para ser transformado en un cuerpo productivo.

Lo grotesco como político: Ubú Rey

Foucault describe la relación de la producción de ciertos discursos con distintos procedimientos de exclusión, centrándose particularmente en tres: el prohibitivo, la separación o rechazo y la verdad o falsedad. El primero, la prohibición, supone que “uno sabe que no tiene derecho a decirlo todo, que no se puede hablar de todo en cualquier circunstancia, que cualquiera, en fin, no puede

hablar de cualquier cosa” (2005b:14). Entre las regiones del discurso más prohibidas resalta la sexualidad y la política. En segundo lugar, Foucault señala que el discurso también se trata de separaciones y rechazos, como la oposición razón/locura que establece un discurso que no tiene valor, verdad ni importancia en relación a otro que sí. Si bien la palabra de los locos siglos antes no era escuchada, al asumir que hoy sí lo es Foucault insiste en la existencia de la separación entre el discurso del loco y el de la razón que, mediante una red de instituciones, es escuchado por médicos, psicólogos y pedagogos, entre otros, manteniendo la censura. Así, “si bien es necesario el silencio de la razón para curar a los monstruos, basta que el silencio esté alerta para que la separación persista” (2005b: 18). Por último, Foucault describe un tercer sistema de exclusión; la oposición entre lo verdadero y lo falso, oposición de términos arbitrarios, históricos y contingentes, sostenidos por instituciones que las imponen con violencia.

En los cursos que brindó en el Collège de France entre 1973 y 1975, Michel Foucault incorporó en el estudio sobre la categoría de “anormales” un análisis sobre la pericia médico legal en Francia durante el siglo XIX que le permite dar cuenta de la aparición de un discurso que organizará el dominio de la perversidad y la peligrosidad. Un discurso que sustituye la división entre campo médico y judicial a partir de un *continuum*, es decir, un discurso que no se dirige a criminales o enfermos sino a los anormales, al mismo tiempo que afirma que lo normal y anormal no son oposiciones, sino que expresan un campo de gradación que va de lo normal a lo anormal. La pericia médico legal constituye un tipo particular de discurso con tres propiedades: definen la libertad o encierro, por lo que poseen un poder sobre la muerte y la vida; funcionan como discursos de verdad sobre los que se supone un status científico por la calificación de las personas que los formulan, pero que son ajenos a las reglas del discurso científico y jurídico; y, por último, son discursos que autorizan la aparición de términos irrisorios, anticuados, pueriles, que dan risa. Así, es en la relación entre verdad y justicia

/.../ donde se cruzan la institución judicial y el saber médico o científico en general, en ese punto se formulan enunciados que tienen el status de discursos verdaderos, que poseen efectos judiciales considerables y que tienen, sin embargo, la curiosa propiedad de

ser ajenos a todas las reglas, aun las más elementales, de formación de un discurso científico; de ser ajenos también a las reglas del derecho y, /.../ grotescos en sentido estricto (Foucault, 2010:24-5).

El sentido de grotesco al que alude Foucault es lo infame, ridículo, ubuesco. El último adjetivo tiene su origen en la obra de teatro *Ubú Rey* de Alfred Jarry (1873-1907), precursor del dadaísmo, como se sabe, corriente artística surgida en la posguerra (Gompertz, 2013).

El dadaísmo forma parte de las vanguardias artísticas del siglo XX. Este movimiento surge en Europa en la segunda decena de siglo y busca expresar un cuestionamiento y estado de ánimo negativo hacia la destrucción causada por la racionalidad moderna y la guerra. Así, los dadaístas “dudan de si algo objetivo externo, formal, racionalmente organizado, es capaz de expresar de algún modo al hombre, pero dudan también de la expresión en absoluto” (Hauser, 2006: 492). En esta línea, Jarry, crítico de la racionalidad moderna y creador de la patafísica, escribe la obra de teatro del absurdo. En *Ubú Rey* relata el intento de Ubú para derrocar al rey de Polonia. Ubú encarna cómicamente a un rey infamemente cínico, cruel, corrupto, al mismo tiempo que sumamente cobarde y ridículo. Foucault toma esta imagen para describir un tipo de forma de ejercer el poder político. “El terror ubuesco, la soberanía grotesca o, en otros términos más austeros, la maximización de los efectos de poder a partir de la descalificación de quien los produce es uno de los engranajes que forma parte inherente de los mecanismos de poder” (Foucault, 2010:25). El grotesco está presente desde la soberanía infame hasta la autoridad ridícula, donde Foucault encuentra diversos grados de lo que llama la indignidad del poder. Así, al hacer notar lo ubuesco del poder “se trata de manifestar de manera patente la inevitabilidad del poder, y la imposibilidad de eludirlo, que puede funcionar precisamente en todo su rigor y en el límite extremo de su racionalidad violenta, aun cuando esté en manos de alguien que resulta efectivamente descalificado” (Foucault, 2010:27).

La presente tesis tiene como propósito principal identificar y describir un conjunto particular de tecnologías y efectos de poder sobre las mujeres con discapacidad, aquellas que se ponen en juego en el campo escolar. Podemos observar el poder ubuesco, por ejemplo, en los procedimientos burocráticos de acceso a servicios específicos, así como en los discursos grotescos producidos

entre la comunidad educativa y los profesionales médicos y psicólogos que legitiman nuevas formas de tratamiento y segregación, excluyendo cualquier posibilidad de participación de las mujeres en relación a sus vidas⁴³.

Foucault ha mostrado mediante el estudio de la pericia médico legal, cómo en el proceso jurídico se pasa de intentar comprender un acto considerado irregular a identificar al criminal con el delito que se le adjudica. Es decir, definir como peligroso al individuo que cometió la infracción. Esto supuso una amalgama entre patología e infracción, pero diferenciando entre responsable y enfermo, entre castigo o terapéutica para determinar si un individuo ingresará a una u otra institución de encierro: cárcel u hospital. Un discurso en forma de *continuum* que

/.../ va desde la primera acción correctiva contra un individuo hasta la última gran sanción jurídica que es la muerte, se constituyó concretamente a través de una inmensa práctica, una inmensa institucionalización de lo represivo y lo punitivo que es alimentada discursivamente por la psiquiatría penal y, en particular, por la práctica fundamental de la pericia (Foucault, 2010:41).

Es a través de las pericias que se produce una armonización entre el saber médico y el poder judicial que construyó al individuo peligroso, es decir, no enfermo ni criminal, sino un individuo que deberá ser corregido, readaptado, reinsertado y que permitió el surgimiento de otro poder (ni médico ni judicial), que es el poder de normalización. Ese poder permitiría legitimar la extensión del poder de castigar otra cosa que la infracción, mediante la identificación del sujeto con el acto y la correlación entre los motivos del crimen con una falla o incapacidad del sujeto. Así,

/.../ la sanción penal no deberá caer sobre un sujeto de derecho reconocido como responsable; es un elemento correlativo de una técnica [de normalización] que consiste en apartar a los individuos peligrosos, encargarse de quienes pueden recibir una sanción penal, para curarlos o readaptarlos” (Foucault, 2010:37).

De este modo, a partir de la pericia médico legal surge un discurso ubuesco sobre los individuos como objeto de la práctica. La unión entre el campo médico y jurídico que permite la pericia se organiza alrededor del par perverso/peligroso, puesto que construye un discurso de miedo y moralización que permite detectar el peligro y defenderse de aquél. En términos de Foucault, se trata de “un discurso infantil cuya organización epistemológica, íntegramente gobernada por el miedo y

⁴³ En el capítulo V describiremos situaciones específicas en que el poder ubuesco se ejerce sobre las jóvenes con discapacidad.

la moralización, no puede sino ser irrisoria, aun con respecto a la locura” (Foucault, 2010: 43).

En las sociedades modernas, el proceso de normalización se configura en el proceso de una transición que va desde un poder que excluye, expulsa, es decir, un poder negativo que reprime y margina a la producción de un poder que incluye, fabrica, observa, “un poder que sabe y se multiplica a partir de sus propios efectos” (Foucault, 2010: 55). Así se busca producir un individuo como anormal lo que requiere un soporte patológico, marcas, dismorfías en el cuerpo, estigmas y conductas aberrantes, instintivas que demuestren la anormalidad de un criminal o enfermo.

La discapacidad como estigma

Un sociólogo contemporáneo de Foucault, Erving Goffman desarrolló una serie de investigaciones entre 1950 y 1960 sobre instituciones de encierro y los procesos de estigmatización, una noción insoslayable para pensar la discapacidad como hecho social, así como para describir los efectos de los dispositivos de normalización institucionales. Estos aportes contienen, de alguna forma, preocupaciones similares a los problemas que toma Foucault en su análisis de la construcción de determinadas instituciones y cómo estas aplican tecnologías de control sobre los individuos. Goffman (2008) no propuso una teoría macrosociológica, sino más bien focalizó sus esfuerzos en captar el día a día de las instituciones, su funcionamiento y las interacciones cotidianas que allí suceden. Tomaremos aquí de su obra principalmente los aspectos sobre el estigma que, si bien ha recibido críticas, consideramos que continúa teniendo un gran potencial explicativo.

En la perspectiva de Goffman (2008), la sociedad proporciona las formas para clasificar a las personas, hacerlas inteligibles y define cuáles atributos van a ser percibidos como corrientes y naturales. Así, “el medio social establece las categorías de personas que en él se pueden encontrar” (Goffman, 2008: 14). Al tener un primer contacto con una persona desconocida cara a cara, los individuos ponen en juego de forma inconsciente este mecanismo para ubicar los atributos

que observamos en estereotipos⁴⁴, categorías preestablecidas socialmente. Eso permite predecir qué esperar de la otra persona, de modo que, si ésta no posee las características esperables, existe la posibilidad de que dicha persona no sea vista como completamente humana. Goffman (2008) denomina identidad social virtual a un proceso mediante el cual, “apoyándonos en estas anticipaciones, las transformamos en expectativas normativas, en demandas rigurosamente presentadas” (Goffman, 2008: 14). En este sentido,

/.../ mientras el extraño está presente ante nosotros puede demostrar ser dueño de un atributo que lo vuelve diferente a los demás /.../ y lo convierte en alguien menos apetecible /.../. De este modo dejamos de verlo como una persona total y corriente para reducirlo a un ser inficionado y menospreciado. Un atributo de esa naturaleza es un estigma, en especial cuando él produce en los demás, a modo de efecto, un descrédito amplio; a veces recibe también el nombre de defecto, falla o desventaja (Goffman, 2008: 14).

Un estigma es, pues, un atributo que posee una persona que lo desacredita en la vida social, lo deshumaniza porque escapa del estereotipo, de lo esperable a partir de categorías sociales, normas que organizan la inteligibilidad del mundo social. De modo que un estigma es más una relación entre los sujetos, contextualizada histórica y socialmente, que un atributo propio, determinado biológicamente, de un sujeto particular. “Un atributo que estigmatiza a un tipo de poseedor puede confirmar la normalidad de otro, y por consiguiente, no es ni honroso ni ignominioso en sí mismo” (Goffman, 2008: 15). Así, podemos entender al estigma como la relación específica que se da entre un atributo y un estereotipo o norma, es decir, lo que esperamos ver en una persona, lo inteligible.

Al definir al estigma como una diferencia indeseable, imprevista, producida en la relación entre el estereotipo y el atributo que porta un individuo, aquellos que no se apartan negativamente de las expectativas serán considerados como normales. De modo que “el normal y el estigmatizado no son personas, sino, más bien, perspectivas (Goffman, 2008: 171)”. En este sentido, cada persona que no sea “joven casado, padre de familia, blanco, urbano, norteño, heterosexual, protestante, que recibió educación superior, tiene un buen empleo, aspecto, peso y altura adecuado y un reciente triunfo en los deportes”, tiene de qué avergonzarse

⁴⁴ Como explican Belinche y Ciafardo (2008:28) “El estereotipo es algo que se reitera y se reproduce sin mayores transformaciones. Se caracteriza por ser un cliché, un lugar común, un esquema fijo que no requiere una participación activa del intérprete sino, por el contrario, apenas demanda su reconocimiento inmediato”.

(Goffman, 2008: 161). Por lo tanto, todas las personas en algún contexto van a ver que alguno de sus atributos se desvía del estereotipo, y, por lo tanto, se constituirán en estigmatizados. Lo que varía son las situaciones y contextos en que ese atributo se convierte en estigma. Hay quienes viven desde ese rol en casi todas las situaciones y quiénes no.

Goffman describe tres tipos de estigmas: los corporales (abominaciones o deformidades, es decir, monstruosidades); relativos al carácter de la persona (entendidas como falta de voluntad o pasiones tiránicas o antinaturales, o el anormal en su dimensión instintiva, incorregible, sexual) y, por último, relacionados con la herencia, es decir, con las relaciones familiares: raza, nación, religión (y con la degeneración y peligrosidad). Asimismo, se pueden definir dos categorías donde ubicar a los estigmatizados: el desacreditado, que representa la figura de quien porta un atributo negativo visible y conocido, y el desacreditable, es decir, quien no ha mostrado aun ese atributo. Los efectos de la estigmatización suponen unas ciertas actitudes de discriminación de los normales hacia la persona desacreditada, basados en el supuesto de que “la persona que posee un estigma no es totalmente humana” (Goffman, 2008: 17), lo cual hace actuar a los normales de modo de reducir las posibilidades de vida del estigmatizado.

Al mismo tiempo, las personas estigmatizadas, dado que también están socializadas en la sociedad normalizadora, se pueden percibir a sí mismas o a quienes poseen el mismo u otro estigma como inhumanos o no del todo humanos. Así,

.../ al reflexionar sobre el momento en que [el estigmatizado] descubre que los que poseen su estigma son seres humanos como los demás, el estigmatizado puede llegar a tolerar que los amigos que tenía antes del estigma consideren inhumanos a los que para ese entonces él aprendió a ver como personas tan cabales como él mismo (Goffman, 2008: 58).

Sin embargo, tal como explica Stern (2005),

.../ no necesariamente podemos pensar el estigma como un precipitado formado por un concentrado de conductas discriminatorias, dado que tomar únicamente esta propiedad inhibe pensar al sujeto estigmatizado como dotado de movimiento propio. Movimiento orientado ya para la asunción pasiva o para el rechazo del legado estigmático. En lo relativo a las personas con discapacidad y sus marcos de referencia, estos movimientos se alternan en su convivencia, admitiendo en los últimos años un incremento de la participación pública y protagonismo por parte de estos grupos (Stern, 2005: 186).

La expectativa sobre la normalidad de un individuo y la relación entre la consecución de esta expectativa y el estigmatizado no solo afecta a los denominados normales. Según Goffman, hay estigmatizados que no sienten como una frustración el alejamiento de la norma, y otros que se pueden incluso llegar a avergonzarse u odiarse a sí mismos, ya que

.../ el individuo estigmatizado tiende a sostener las mismas creencias sobre la identidad que nosotros. .../ La sensación de ser “una persona normal”, un ser humano como cualquier otro, un individuo que, por consiguiente, merece una oportunidad justa para iniciarse en alguna actividad, puede ser uno de los más profundos sentimientos acerca de su identidad (Goffman, 2008: 19).

Aun así, el individuo estigmatizado puede sentir que no es aceptado o tratado con igualdad por los individuos normales. Además de esto, el individuo estigmatizado ha aprendido las pautas sociales de lo esperable y, al compararlas con sus atributos, puede o bien frustrarse o bien aceptar o tolerar que no es como debería, es decir, que es poseedor de un estigma. En este punto quisiéramos señalar que en observaciones en el marco del desarrollo de la tesis de maestría (Cobeñas, 2015) hemos encontrado situaciones donde las mujeres con discapacidad actúan estigmatizando y maltratando a otras mujeres con discapacidad cuyos cuerpos están más alejados de los parámetros de normalidad, de modo que la persona estigmatizada en una situación puede tratar a otra persona incluso portadora del mismo tipo de estigma como una actitud normalizadora y producto de su socialización en la norma.

Nos socializamos, así, normales y estigmatizados, en una percepción de lo que constituye un atributo indeseable que actúa legitimando una visión inferiorizante y devaluada de aquellos poseedores de un estigma. Así, utilizamos cotidianamente palabras desacreditadoras e insultos que, debido a la dimensión performativa del lenguaje, producen efectos, actúan sobre el cuerpo de aquel que enuncia y quien es enunciado. Es decir, injurian y marcan una posición de identidad, de sujeto anormal, estigmatizado. De este modo refuerzan y reactualizan los discursos que actúan construyendo y reforzando la precariedad de las vidas de aquellos denominados como estigmatizados (Butler, 2010; 1997)⁴⁵. Se enuncia, por lo tanto, al estigmatizado con categorías que suponen un conjunto de imperfecciones, o déficits al mismo tiempo que se le enuncia como poseedores

⁴⁵ Desarrollaremos la categoría precariedad, así como la de precaridad en el capítulo V.

de otros atributos, esta vez deseables, pero no deseados por el estigmatizado, como el caso de la atribución de un sexto sentido, bondad divina o pureza a las personas con discapacidad intelectual. Cuando la persona estigmatizada responde negativamente a esa atribución, las personas “normales” entienden su expresión como parte de su defecto, de un instinto, lo que actuará justificando la forma como se lo trata.

Goffman (2008) denomina contactos mixtos a las situaciones sociales compartidas por estigmatizados y normales. Estos contactos suelen perjudicar al estigmatizado, debido a que es éste quien en esos contactos suele sentirse en exhibición, o ver invadida su intimidad, lo que tiene como resultado su aislamiento, la ansiedad y el temor o la hostilidad hacia los demás. “El individuo estigmatizado puede descubrir que se siente inseguro acerca del modo en que nosotros, los normales, vamos a identificarlo y a recibirlo” (Goffman, 2008: 27), en parte debido a que “un individuo estigmatizado es una persona a la cual los extraños pueden abordar a voluntad con tal de que sean sensibles a situaciones de esta clase” (Goffman, 2008: 31). Una experiencia similar podemos encontrarla en la descripción realizada por Jenny Morris (2008), académica feminista con discapacidad, quien refiere la situación de las mujeres con discapacidad frente a las personas sin discapacidad como “desnudez pública”. Es decir, las mujeres con discapacidad son, generalmente, sujetos públicos: han sido héronarradas, invadidas, analizadas, clasificadas, hérodesignadas, etiquetadas, observadas, diseccionadas. Son objeto de prácticas constantes de violación y abuso de su privacidad por la evaluación escolar, médica, psicológica, psiquiátrica, entre otras, donde son interrogadas, observadas, pero nunca escuchadas.

Hemos encontrado en las narrativas de las mujeres con discapacidad ejemplos de esta afirmación; por ejemplo, durante la fase exploratoria de nuestro estudio, una de las jóvenes entrevistadas relató la violencia que había sentido cuando durante un viaje con su grupo de taller de teatro inclusivo.

Una tarde, a las 5 de la tarde, “el té”. ¡Me llamaron a tomar el té! Bueno, yo no tenía ganas de bajar a tomar el té, yo me quería dar una ducha tranquila... (risas prolongadas), y entró una mamá [al viaje habían asistido sus compañeros, docentes y algunos padres] y me abrió [la puerta del baño] (risas) ¡y yo me estaba bañando! (Entre risas prolongadas). ¡Me abrió la puerta! Y encima había una cortina transparente, peor todavía, yo no sabía dónde meterme. Son esas cosas que tiene., Y yo me imagino que, así como es conmigo

debe ser con la hija también, no le daba independencia. Y bueno, así llegó un momento que no aguanté más y me fui del grupo, porque no. Por este trato y porque además los otros chicos hacían sus programas y no nos incluían, o hacían sus asados y no nos invitaban. En realidad, era un teatro, un grupo para integrar a los chicos con discapacidad, y ¡en realidad no te están integrando nada! (Entrevista a I, joven mujer con discapacidad activista)

En su narración, ella resalta en varias oportunidades cómo su condición de mujer joven con discapacidad intelectual parecía habilitar a un tratamiento diferencial en relación a otros miembros del grupo impidiéndosele salir con el grupo a bailar y quedar encerrada bajo llave en el hotel (Martínez y Cobeñas, 2014).

Así también, en el marco de las interacciones producidas en un *focus group* organizado por otro equipo de investigación (2014), y donde la muestra estaba conformada por personas con discapacidad, uno de los entrevistados interrumpió a la investigadora cuando iniciaba la primera pregunta con una frase que dejó en silencio a los investigadores: “Quiero saber cómo nos ven ustedes y quiero saber cosas de ustedes antes de decirles cosas de mí”⁴⁶.

Goffman (2008) describe las diferentes fases de socialización mediante las cuales un grupo de individuos con el mismo estigma aprenden que poseen esta condición y modifican su concepción del yo en ese proceso. Un primer momento está comprendido por dos fases, donde el individuo estigmatizado aprende las convenciones sociales y adquiere el punto de vista de los normales, lo que supone adquirir nociones sobre lo que es normal y lo estigmatizado, en la primera fase de forma general y en la segunda fase, se comprenden las consecuencias de poseer un estigma particular de forma específica.

/.../ a menudo se señala el ingreso a la escuela como ocasión para el aprendizaje del estigma /.../. Es interesante advertir que, cuanto mayores son las “desventajas” del niño, mayores son las probabilidades de que sea enviado a una escuela especial para personas de su misma clase, y de que se enfrente abruptamente con los conceptos que el público en general tiene de él. Le dirán que dentro de su “propio” mundo se sentirá mejor; aprenderá así que lo que consideraba como su mundo no es tal y que, en cambio, lo realmente suyo es ese universo más pequeño (Goffman, 2008:51).

⁴⁶ Grupo de Discusión sobre discapacidad desarrollado el viernes 7 de noviembre de 2014 en la sede de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP. Asistí como facilitadora y miembro de un grupo de jóvenes activistas con discapacidad.

Hemos registrado como al momento de sugerir a las familias la conveniencia de la repitencia para sus hijos/as, las instituciones no enumeran jamás los aspectos negativos que podría tener para sus vidas, lo que provoca que las familias apoyen la decisión docente porque creen en los argumentos positivos que acompañan dicha decisión y porque asumen que su hijo/a está “por debajo” de otros/as chicos/as, entendiendo que en un grupo de niños/as de menor edad, su “desarrollo” los va a acercar al del grupo. De ese modo y con el objetivo expreso de mejorar la autoestima del/la alumno/a con discapacidad, se lo/la reubica en la escuela especial con aquellos que el sistema educativo considera sus “pares” o sus “iguales”. Según palabras de la directora de una escuela especial,

Por ahora A. [*una alumna con discapacidad*] va 3 veces a la primaria común ahora porque la derivación se hace de a poco. Primero la alumna comienza a asistir a la escuela especial para que conozca, luego más tiempo, y después cuando ellos se ven entre iguales les termina pasando que están más cómodos en la escuela especial porque son menos y las maestras más especializadas (Entrevista a una directora de escuela especial para personas con discapacidad intelectual).

Pero cuando consultamos a las personas con discapacidad acerca de a quienes consideran sus pares, las respuestas no coinciden con el criterio escolar. Por ejemplo, conversando con un joven activista con discapacidad, nos cuenta con dolor cómo fue su pasaje de la escuela especial a un taller laboral del cual fue finalmente excluido. Los hechos detallados por este joven respecto a cómo fue informado que quedaría afuera del taller son representativos de la violencia ejercida sobre las personas con discapacidad. Señala que fue llevado a un lugar apartado en que responsables del taller le informaron que debía dejar de asistir debido a que su discapacidad no “combinaba” con el grupo que conformaba ese taller, debiendo asistir a otro con sus “pares”. El joven relata que en el momento en que lo expulsan del taller, su deseo era continuar asistiendo. Explica que, en ese entonces, él no conocía sus derechos y, por lo tanto, desconocía otras posibilidades como por ejemplo lugares de trabajo no segregados⁴⁷. Hoy resalta que, en pleno conocimiento de sus derechos, no elegiría ir a ninguna escuela especial o a un taller laboral protegido. Le preguntamos acerca de a qué se refería el señor del taller con “sus pares”. Nos dijo que a personas en sillas de ruedas. Le preguntamos quiénes eran sus pares para él y nos contestó “los chicos”, aludiendo a sus amigos: personas con y sin discapacidad que conoció en distintos ámbitos,

⁴⁷ Entrevista informal realizada a G, un joven activista con discapacidad.

mayormente en espacios compartidos de militancia por los derechos de las personas con discapacidad.

Una tercera fase de socialización descrita por Goffman (2008) es la que afecta a aquellos individuos que, o bien han adquirido un estigma o se dan cuenta en algún momento de que constituyen el grupo de individuos desacreditables. Sobre este colectivo, Goffman (2008) indica que se compone de aquellos que se han socializado antes de adquirir un atributo no deseable en visiones estigmatizantes de lo considerado no normal. Estos individuos pueden no identificarse consigo mismos, e incluso autocensurarse. En este sentido,

/.../ cuando el individuo comprende por primera vez a quiénes debe ahora aceptar como sus iguales suele sentir, cuanto menos, cierta ambivalencia: esos otros no solo son portadores manifiestos de un estigma, distintos, por lo tanto, de una persona normal que él cree ser, sino que también puede tener otros atributos con los que le resulta difícil asociar su caso (pg. 54).

Goffman (2008) explica que el nivel de conocimiento e intimidad que tiene la persona normal con la estigmatizada puede modificar la percepción del estigma, corriéndose de la sola atención a la desviación de la estereotipia y focalizándose en otros atributos del estigmatizado. Sin embargo, aclara que el nivel de familiaridad no siempre minimiza el menosprecio hacia el estigmatizado.

Si bien como ya hemos manifestado, los aportes de la sociología de las interacciones sociales en la vida cotidiana al estudio de la discapacidad entendida como una cuestión social y relacional son considerados un valioso avance. No obstante, existen estudiosos de la teoría social de la discapacidad que han manifestado críticas a su perspectiva en relación a distintos puntos de su teoría. Por un lado, se ha señalado que su punto de vista representa al del opresor y no al del oprimido, afirmando a su vez que la discapacidad es una cuestión de opresión social y no una relación interpersonal entre un estigmatizado y un estigma. Que, a su vez, los normales no buscan evitar a los estigmatizados, sino que los usan, explotan y oprimen. Que los desacreditados no buscan la pasividad y la segregación, sino que esto es producto de las relaciones capitalistas en la sociedad moderna, entre otras. (Oliver, 1998: 38).

Por su parte, algunas autoras feministas de la discapacidad hacen uso de la noción de estigma para describir la experiencia de ser mujer con discapacidad,

quienes atravesarían una situación de doble estigma: el género y la discapacidad. Hanna y Rogovsky (2008), por ejemplo, describen la baja participación que afecta a las mujeres con discapacidad con respecto a los varones y a los varones con discapacidad aludiendo al bajo estatus que poseen las mujeres y las personas con discapacidad, estigma que se profundiza al contar con la doble identificación. Por lo tanto, creemos que, aun considerando las críticas, la noción de estigma posee un gran valor descriptivo y nos es de gran utilidad a la hora de analizar como la escuela, una de las instituciones normalizadoras que reconocemos como locus privilegiado para analizar las relaciones de poder que actúan discapacitando a las mujeres con discapacidad.

De monstruos, incorregibles y onanistas: una genealogía del anormal

Desde una perspectiva genealógica, siguiendo a Foucault (2010), el dominio de lo considerado anormal en el siglo XIX tiene su origen en tres figuras de surgimiento asincrónico que serán luego absorbidas por la anomalía: el monstruo humano, el incorregible y el onanista. Si bien estructuraremos principalmente la descripción de estos tres tipos desde la perspectiva foucaultiana, mencionaremos algunas críticas feministas a Foucault basadas en el cuestionamiento de sesgos adrocéntricos en su teoría.

En la perspectiva foucaultiana, el monstruo, el incorregible y el onanista ya existían, pero a partir del siglo XIX serán agrupados bajo la categoría polimorfa de *anormales*. A partir de allí van a dejar de ser vistos como un objeto de curiosidad a constituir un problema en el proceso de surgimiento de un conjunto de instituciones de control, de mecanismos de vigilancia y distribución del orden en la vida social. “Cuando esta gran familia se vea totalmente recubierta por la categoría de la *degeneración*, dará lugar a elaboraciones teóricas irrisorias cuyos efectos se grabarán sin embargo hondamente en la realidad social” (Foucault, 1996:61).

El monstruo desde la perspectiva foucaultiana

La primera categoría que menciona Foucault en su genealogía de lo considerado anormal a partir del siglo XIX es el monstruo. Este representa la violación a la ley social, jurídica y biológica. Una mezcla de dos sexos, dos

especies, dos reinos: el animal y el humano, una doble infracción que se hace carne en la figura del hermafrodita, mitad hombre-mitad bestia o las personalidades múltiples. Se supone que sus progenitores han violado el derecho humano o divino, es decir, han tenido relaciones sexuales dos individuos de dos especies diferentes, humanas y animales. Se trata de un monstruo humano, una deformación de la especie que combina “lo imposible y lo prohibido” (Foucault, 2010:61). En este sentido, el monstruo generará desde antes del siglo XVIII sentimientos de repugnancia, placer y horror (Balza, 2011). Este tipo de emociones las encontramos en un texto de Binet del año 1907 (año en que muere Alfred Jarry, autor de la obra *Ubú Rey*) publicado en la revista *El Monitor de la Educación Común*, órgano de difusión oficial del Consejo Nacional de Educación de nuestro país y canal de comunicación entre éste y los docentes y titulado “Retrato de un niño anormal”. Binet refiere que

/.../Los anormales congénitos por lo general son feos y mal hechos. Cualquiera que tenga el hábito de ver niños los reconoce casi seguramente con sólo examinar su fotografía. ‘Este es un anormal’, decimos casi inmediatamente y no nos equivocamos a menudo. Por el contrario, los que la han adquirido tienen bonitas caras, que nos engañan sobre sus facultades mentales. Sus rasgos son regulares y finos. Sin duda que un fisionomista hábil no se engañaría; si él examinara de cerca el ojo del sujeto, se apercibiría a menudo que ese ojo tiene un modo especial de mirar, y que hay, visiblemente ausencia de pensamiento (Binet, 1907:155).

Este discurso, común a la época y que va a tener una intensa reverberación, presencia e influencia en el campo escolar, asocia determinados rasgos físicos a la anormalidad y a la barbarie: ausencia de pensamientos, de facultades mentales. De modo que describe a los anormales, no como poseedores de razón, sino de instinto. Es decir, se asienta en un discurso que dividirá dicotómicamente al alumnado en términos de civilización/barbarie, cultura/instinto, cultura/naturaleza, mente/instinto, normal/anormal, entre otros. Asimismo, asegura que es posible determinar si un individuo es anormal por su fisiología que nos será, además, desagradable a la vista. Aquellos que han adquirido con posterioridad al nacimiento su anormalidad son engañosos, peligrosos en tanto no es claramente visible su monstruosidad. Sobre aquellos también es posible identificar su anormalidad, abyección, pero no a simple vista. Es necesario, según Binet en un gesto ubuesco, que un especialista indague en su mirada para establecer que esos ojos, maliciosos, que parecen bonitos, son en verdad repugnantes, ocultan la desviación a la norma, son un error, un defecto de la naturaleza, carecen de

humanidad. A su vez, esta asignada incapacidad de pensamiento dejará a los anormales desnudos de responsabilidades civiles y derechos, al mismo tiempo que serán comprendidos como absolutamente dependientes e ineducables.

El monstruo constituye una violación a una ley que deja sin voz. “El derecho está obligado a interrogarse sobre sus propios fundamentos o bien sobre su propia práctica o a callarse, a renunciar, a recurrir a otro sistema de referencia o, por último, a inventar una casuística” (Foucault, 2010:69). Asimismo, constituirá tautológicamente un principio de inteligibilidad de las formas de la anomalía. “Buscar cuál es el fondo de monstruosidad que hay detrás de las pequeñas anomalías, las pequeñas desviaciones, las pequeñas irregularidades: ese es el problema que vamos a encontrar a lo largo de todo el siglo XIX” (Foucault, 2010:62). En consecuencia, la monstruosidad se constituirá en la base de todas las pequeñas anomalías, instalando la “sospecha sistemática de monstruosidad en el fondo de toda criminalidad, patologizando el crimen” (Vallejos, 2009:97). El monstruo es definido como la excepción, a diferencia de la segunda figura, el individuo a corregir, quien muestra mayor frecuencia de aparición.

Las mujeres como monstruos

Si bien Foucault no las ha incluido en su descripción del monstruo, las personas con discapacidad, así como las mujeres, fueron históricamente identificadas como monstruos, al desviarse de la norma de una corporalidad masculina y sin discapacidad⁴⁸. Así, por ejemplo, Aristóteles encuentra en la mujer la primera desviación monstruosa de la naturaleza.

En las discusiones sobre igualdad y condición de ciudadanía de las mujeres en Aristóteles, Femenías (2002) recupera la visión de lo biológico y la función reproductora de la mujer. Entre las explicaciones de los filósofos contemporáneos a las que Aristóteles adhiere, si bien no se niega que existe una participación de las mujeres en la procreación,

/.../ Solo queda claro que la alteración genera hembras. En otras palabras, aun aceptando que la madre contribuye activamente en la procreación, la norma parece estar dada por los varones mientras que, cualesquiera que sean los estados de alteración, dan por resultado mujeres (Femenías, 2002:112).

⁴⁸ Esta idea será retomada en el análisis del trabajo de campo realizado en contexto escolar, en el capítulo V.

Aristóteles reconoce en la procreación, que la función del varón es proveer la forma, y la mujer, la materia. En este sentido, la explicación ante el nacimiento de hijos/as monstruosos/as reside en una deficiencia de la materia, es decir, de lo provisto por la madre. Como señala Femenías (2002), para Aristóteles existen diversos tipos de monstruosidades: la primera consiste en ser mujer y no varón, al suponer que la mujer es un ser imperfecto, incompleto a diferencia del varón que representa lo completo y entonces el parámetro de completitud. La segunda forma de monstruosidad es la situación irregular e indeseada de que el/la hijo/a no se parezca al padre sino a la madre. Por último, y más grave es “que se produzca un nacimiento múltiple, o que alguna parte del niño no sea humana. Ahora bien, todas las monstruosidades tienen la misma causa: la materia que aportan las mujeres es deficitaria” (Femenías, 2002:115). De este modo se comprende a la mujer como monstruosa en sí pues significa una desviación con respecto al varón y a aquellos/as hijos/as que nazcan con partes no humanas o femeninas serán monstruosos y producto de la monstruosidad de su madre y no del padre.

“Esta temprana interpretación aristotélica de la monstruosidad, en tanto que desviación de la norma natural, va a mantenerse en las sucesivas categorizaciones de la monstruosidad a lo largo de la historia del pensamiento, a pesar de sus fluctuaciones y matices” (Balza, 2011:64). Como explica Femenías (2002), si bien Aristóteles describe a las mujeres como ciudadanas, esta descripción reside en su condición de hijas de padres atenienses más que de ciudadanas con derecho a ejercer la ciudadanía en lo público. De modo que las mujeres, además de violar la ley natural, serían consideradas monstruos en ocasión de violar la ley civil. Así, es posible establecer

.../ una analogía entre el orden natural y el orden civil y social: tal y como los monstruos destruyen las leyes y el orden de la naturaleza, las mujeres, cuando ocupan cargos que no les son asignados, destrozan las leyes y el orden social. Y los que atentan contra el orden natural acabarán siendo contemplados como destructores a su vez del orden moral. Pero aquéllos que socaven el orden civil y social serán a su vez contemplados como monstruos (Balza, 2011:66).

Esto nos lleva a hipotetizar que las mujeres con discapacidad se constituyen como el paradigma de la monstruosidad debido que encarnan la desviación atribuida al género y a la discapacidad.

En este punto es sustancial un texto de Foucault que va a tener repercusiones intensas para la teoría de género y el feminismo. Foucault encuentra el diario de una hermafrodita, Herculine o Alexina Barbin, el cual publica en 1978, dedicando un prólogo en la edición norteamericana donde asienta una postura que luego será retomada por Butler, entre otras⁴⁹. Herculine en sus memorias narra el abandono de su madre cuando la llevó a un convento luego de la muerte de su padre. Sus primeras experiencias de sufrimiento, así como placenteras y de amor hacia las mujeres; su relación con Sara, la hija de la directora de un internado donde se desempeñaría como institutriz, y finalmente, a partir de la confesión a un sacerdote y el examen de un médico, la heterodesignación jurídica de su identidad masculina como la verdadera, a partir de un análisis a sus genitales. Identidad con la que no se identificó y que terminó llevándola al suicidio, poco después de escribir sus memorias. Estas tienen, como bien describe Butler, un tono melodramático que es posible observar desde su inicio: “Tengo veinticinco años, y, aunque aún soy joven, sin duda estoy acercándome a la hora de mi muerte. He sufrido mucho, y he sufrido ¡en soledad! ¡En soledad! ¡Olvidada por todo el mundo!”⁵⁰ (Barbin, 1980:3 traducción nuestra). Foucault distingue en la introducción entre una primera parte en la vida de Herculine, una suerte de limbo, de quimera, donde no existía identidad alguna. Luego, distingue una segunda parte cuando Herculine es examinada y declarada hombre, inscribiendo en su cuerpo una verdad, la verdad acerca de su sexualidad. Foucault atribuye a esta segunda parte el surgimiento de un saber médico y psiquiátrico que construirá la obligación social de asignar a cada sujeto con un y solo un sexo.

Así se comenzará a construir una política sexual sobre los cuerpos normalizándolos a partir de la heterosexualidad obligatoria y de leer su inteligibilidad en la dicotomización de la genitalidad o bien masculina o bien femenina. Escribe Foucault en el prólogo

⁴⁹ Barbin, H., & Foucault, M. (1980) [1978]. *Herculine Barbin*. Vintage Books.

⁵⁰ “I am twenty five years old, and, although I am still Young, I am beyond any doubt approaching the hour of my death. I have suffered much, and I have suffered alone! Alone! Forsaken by everyone!” (Barbin, 1980:3).

/.../ las teorías biológicas sobre la sexualidad, las concepciones jurídicas sobre el individuo, las formas de control administrativo en los estados modernos han conducido paulatinamente a rechazar la mezcla de los dos sexos en un solo cuerpo y a restringir, en consecuencia, la libre elección de los sujetos dudosos (Foucault, 1985:12).

Butler avanza en la interpretación señalando una discrepancia entre la *Historia de la Sexualidad* y el prólogo de *Herculine o Alexina*. Así, Butler señala

/.../ por un lado, Foucault quiere aclarar que no hay “sexo” en sí que no esté provocado por complejas interacciones de discurso y poder; con todo al parecer sí que hay una “multiplicidad de placeres” *en sí* que no es el resultado de ningún intercambio concreto de discurso/poder /.../. Por otro lado, Foucault oficialmente reitera que la sexualidad y el poder son coextensos y que no hay que creer que diciendo sí al sexo se dice no al poder” (Butler, 2011:201-2).

Butler insiste entonces en que

/.../ es necesario no caer en la tentación de romantizar la sexualidad de Herculine como el juego utópico de los placeres previo a la imposición y limitaciones del ‘sexo’. Pero todavía se puede formular una pregunta foucaultiana: ¿qué prácticas y convenciones sociales crean la sexualidad en esta forma?” (Butler, 2011:203).

Otras monstruosidades problematizadas de forma contemporánea podemos encontrarlas en la producción de Diane Arbus, fotógrafa norteamericana que incluyó entre las décadas de los 60 y 70 entre sus retratados/as a hermafroditas, gigantes, mujeres con síndrome de *down*, homosexuales, personas de baja estatura, niños/as, bebés entre otro/as. Como hemos señalado, consideramos que el análisis de imágenes colabora en la comprensión de los procesos objeto de estudio en esta tesis. Asimismo, aporta una vía de acceso a las formas en que las mujeres con discapacidad se ven a sí mismas y son vistas. En ese sentido, coincidimos con Butler (2004) en su análisis de la fotografía de Arbus, al señalar que no es desde una visión cosificante y grotesca o burlesca que ella produce sus imágenes,

/.../ Si Arbus ha sido acusada de objetificación, quizás es porque trabaja con y contra la superficie. De hecho, el hecho de que sus figuras permanecen tozudamente en la superficie puede ser entendido como una resistencia a ser capturadas, una negación a la invasión. ¿Podemos, como el filósofo Jay Bernstein me sugirió, entender tanto la negación de la cámara a invadir como la negación de las figuras a la invasión como una afirmación de la dignidad mediante la insistencia de la superficie? ⁵¹(Butler, 2004:1, traducción nuestra)

⁵¹ “If Arbus has been accused of objectification, perhaps it is because she works with and against the surface. Indeed, the fact that her figures remain stubbornly on the surface can be understood as a resistance to capture, a refusal of invasion. Can we, as the philosopher Jay Bernstein suggested to me, understand both the camera’s refusal to invade and the figures’ refusal of invasion as an assertion of dignity through the insistence on surface?” (Butler, 2004).

Al mismo tiempo sus fotografías constituyen documentos de relevancia en la medida en que, además de permitirnos acceder a mirar a quienes que no eran permitidos fotografiar u observar, y menos aún por una mujer judía, muestran diferentes cuerpos y experimenta con la morfología humana. “Ella se centra en las formas y tamaños inesperados de lo humano, en los cuerpos que están fuera de la norma, y ésta es una manera de poner en relieve la norma, incluso mostrando cuánta inhumanidad alberga la norma” (Butler, 2008:59). Nos interesa particularmente reparar en un conjunto de fotografías que tomó entre 1970 y 1971 a un grupo de mujeres con síndrome de down, jugando en el parque, institucionalizadas. En principio, valoramos la acción misma de fotografiar allí donde las cámaras son prohibidas. Por otro lado, siguiendo a Butler, quien al observar las fotografías rotuladas “sin título” interpreta que muestran la dignidad en la felicidad y el disfrute de las mujeres, lo que se opone a la idea hegemónica de la discapacidad como tragedia personal, como sufrimiento que es construida sobre las mujeres con discapacidad.



Imagen 1. Diane Arbus (1970-1971) Untitled (I).



Imagen 2. Diane Arbus (1970) Hermaphrodite and a dog in a carnival tráiler, Md.

El individuo a corregir

La segunda figura que constituirá el dominio de la anormalidad en la perspectiva foucaultiana es el individuo a corregir. Este nace en el siglo XVIII en el seno de la familia y su relación con las instituciones, con la escuela, la iglesia y la calle, el barrio. “Los nuevos procedimientos de adiestramiento del cuerpo, del comportamiento de las aptitudes, suscitan el problema de aquellos que escapan a esta normatividad que ya no se corresponde con la soberanía de la ley” (Foucault, 1996:62). Esta figura es mucho más frecuente que la del monstruo pero más difícil de determinar debido a que se encuentra cerca de lo considerado normal. Así, “por un lado, es una especie de evidencia familiar, cotidiana, que hace que se lo pueda reconocer de inmediato, pero reconocerlo sin que haya que dar pruebas de tan familiar que es. Por lo tanto, en la medida en que no hay que dar pruebas, nunca se podrá demostrar efectivamente que el individuo es incorregible” (Foucault, 2010:64).

Aquel sobre el que han fracasado todas las técnicas de corrección es el mismo sobre quien caerán las tecnologías de rehabilitación, sobre-corrección. Es el niño indócil, aquel que no se adaptará al incipiente sistema de educación, que dará origen a las pedagogías ortopédicas o correctivas y a toda una serie de instituciones de educación hoy llamada especial. De modo que quien ha sido definido como incorregible por aplicación de una normatividad específica como la escolar, entre otras, es sobre el que se aplicarán medios de reencauzamiento. Es sobre este eje que se basarán todas las instituciones destinadas a los anormales del siglo XIX.

Foucault, además, incluye en el análisis de esta figura la cuestión de la interdicción, tema prioritario, aunque reciente, en la actual agenda del movimiento de personas con discapacidad. Así, según Foucault, la ‘interdicción’ constituía la medida judicial por la cual un individuo era al menos parcialmente descalificado en tanto que sujeto de derecho. Este marco jurídico y negativo se va a ver en parte ocupado y en parte reemplazado por un conjunto de técnicas y de procedimientos mediante los cuales se pretenderá corregir a aquellos que se resisten a ser educados, así como reformar a los incorregibles. El “encierro practicado en gran escala a partir del siglo XVII puede aparecer como una especie de fórmula intermedia entre el procedimiento negativo de la interdicción judicial y los procedimientos positivos de corrección” (Foucault, 1996:62-3). Podemos observar cómo sobre las personas con discapacidad sigue vigente un poder negativo, prohibitivo que continúa negándoles la capacidad de ser sujetos de derecho, a través, entre otras cuestiones, de la curatela.

El individuo a corregir en el discurso pedagógico y educativo: un análisis de la revista Anales de la Educación Común

Como hemos señalado en trabajos previos (Cobeñas, 2009; 2011), la revista del sistema educativo bonaerense “Anales de la Educación Común” constituye un dispositivo privilegiado para comprender el papel del discurso pedagógico en la instauración de un sistema normalizador⁵². Las fuertes preocupaciones presentes

⁵² Se ha seleccionado la publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires fundada en 1858 por D. F. Sarmiento ya que, al ser una publicación

en la revista por la identificación, clasificación e intervención sobre los sujetos anormales desde la escuela, dan cuenta de estos procesos y particularmente resultan útiles para comprender la construcción del incorregible como sujeto privilegiado de la institución escolar. En la revista podemos observar como en los años cercanos al surgimiento de la Dirección de Enseñanza Diferenciada de la provincia de Buenos Aires se describen tres categorías básicas de alumnos anormales, vinculadas a lo motriz, lo intelectual o a lo social, incluidas bajo la denominación de “alumno excepcional”: disminuido físico, irregular mental o irregular social. Así, se argumenta que

.../ es profundizando el verdadero sentido de la solidaridad social que ha llevado al Ministerio de Educación a no descuidar en ningún momento, ni a despreciar ninguna oportunidad para hacer extensivos los beneficios de la educación integral de aquellos niños, jóvenes y adultos que por razones de sus deficiencias físicas, mentales o irregularidad social, no se encuentran en condiciones de recibir la orientación educativa en las escuelas primarias comunes y necesitan un tratamiento pedagógico y médico asistencial diferenciado en establecimiento llamados ‘escuelas para alumnos excepcionales’ (Vitalone, 1956: 428)

Esta clasificación se va complejizando a medida que se avanza a través de los años de la publicación, introduciendo categorías como débil mental, deficiente precoz, inadaptado social y escolar. A estos últimos se los llama “delincuentes” o niños con problemas de conducta, lo que puede remitir desde el robo hasta el hecho de no hacer la tarea o de provocar ruido en clase.

Dentro de los niños anormales, se genera una división entre los educables y los ineducables, atribuyendo a la anormalidad dos causas: unas innatas y otras sociales. Los ineducables serían sujetos que han nacido sin inteligencia, los educables serían sujetos que poseen una menor capacidad respecto a la norma, pero que pueden haber tenido conflictos en su socialización que haya producido una disminución en su capacidad. Muchos artículos mencionan la falta de afecto como posible causa de deficiencia, aunque otros mencionan diversos aspectos relacionados con la crianza familiar, que refieren a la descomposición del núcleo familiar, desviaciones en la conducta de los padres o mala alimentación.

oficial, tuvo una amplia difusión y repercusión entre la docencia bonaerense y representa un dispositivo con una relativa continuidad entre docentes y Estado provincial.

El fracaso escolar y la reeducación: la construcción del alumno anormal

Siendo la escuela junto con el hospital las instituciones por excelencia para la identificación de los anormales, la posterior exclusión de las aulas comunes es presentada no como una consecuencia de la deficiencia del sistema educativo, sino como consecuencia de la deficiencia del alumno. Varios de los artículos publicados en la revista *Anales de Educación Común* señalan que las causas del fracaso escolar tienen que ver con alumnos y alumnas con “escasa capacidad intelectual revelada en la insuficiencia de la movilización de los automatismos. Por esta razón, como su nivel mental es bajo, su fracaso en la escuela común es definitivo; debiéndosele encaminar hacia actividades que puedan realizar los alumnos que presentan estas deficiencias” (Vitalone, 1956: 408). Siguiendo este razonamiento, se crean en 1949 la Dirección de Enseñanza Diferenciada, la cual tenía como fin “facilitar la atención educativa-reeducativa integral de aquellos niños, jóvenes y adultos que, por su deficiencia física, mental o situación de irregularidad social, no puedan concurrir a los medios escolares comunes” (p. 439). Estos señalamientos ubican la discapacidad en el sujeto anormal, invisibilizando los procesos de normalización y disciplinamiento social que los producen, apelando a sus deficiencias para justificar las acciones de institucionalización y normalización ejercidas sobre ellos. “La pedagogía correctiva trata de hallar los métodos a que deben ajustarse las medidas educativas, reeducativas y de reforma, proponiéndose con ella la readaptación social de una personalidad anormal” (Dichio, 1958:192).

A este fin, se comenzó a generalizar el uso de tests psicológicos, con la expectativa de que permitieran identificar qué niños, niñas y jóvenes constituirían el grupo de alumnado normal y cuál el anormal. En consecuencia, según pedagogos de la época,

.../ Los tests de Raven y de Otis parecen destinados a un gran porvenir. Los tests agregan un causal considerable de apreciaciones objetivas a las hechas directamente por el observador, que muy frecuentemente tienen un matiz subjetivo .../ Los usos de tales tests serían de gran complemento de la tarea de selección de los alumnos que deban iniciar sus estudios secundarios. Podemos hacer notar a este respecto, que han existido numerosos casos de niños que habiendo ingresado a la Escuela secundaria no han podido aprobar ni siquiera una sola asignatura del primer año. Es evidente que tales alumnos han sido enviados al hogar estudiantil sin selección previa (Dellmar y De Herrera, 1959:390).

De modo que los tests psicológicos constituirán el instrumento por excelencia para la medición y construcción de lo que sería entendido como deficiencias que justifican la exclusión del alumnado anormal de las escuelas normales y su institucionalización en escuelas especiales, centros de día, hospitales o reformatorios.

Control social y anormalidad

Una asociación fuerte que está presente en todos los artículos es entre la anormalidad y la delincuencia. La escuela debe identificar a los desviados sociales que deben ser reeducados para adaptarse a las conductas socialmente aceptadas.

El inadaptado escolar, que por su falta de inteligencia o un trastorno afectivo o de carácter no tiene éxito en la clase, es un hipoescolarizado. El examen de los jóvenes inadaptados en las consultas de los centros psicopedagógicos, permite reconocer la complejidad de este segundo grupo de anomalías. Cuando la inteligencia es normal, se constata a menudo que las dificultades de adaptación a la vida o a los estudios escolares, están ligadas a malas condiciones familiares: matrimonio separado, rivalidades fraternales, faltas educativas debidas a un exceso o a un defecto de solicitud de los padres, sin contar situaciones como la del huérfano, e hijo adoptivo o el hijo único. Estos casos permiten captar del natural, cómo un medio de vida puede obstaculizar la adaptación del niño a otro medio (Debesse, 1957:107).

La niña o el niño irregular o delincuente en general es caracterizado por una deficiencia intelectual acompañada de una mala influencia del ambiente, o a veces simplemente por lo segundo, como puede leerse en los siguientes párrafos:

/.../ Como la honradez es una característica adquirida, no innata, los motivos del robo son muy variados: la educación familiar puede ser muy pobre, o, en las familias de bajo nivel económico el robo puede ser un método aceptado como forma de aumentar los ingresos. El niño en presencia de otros que poseen juguetes y dinero en el bolsillo que a él le faltan, puede robar para tratar de conseguirlos. El niño enfermo, el diabético, por ejemplo, puede robar para comprar los dulces que desea, pero que le están prohibidos (Pozzo Ardizzi, 1959:381)

Otro ejemplo lo podemos ver en un texto de Ravagnan:

/.../ Prostitución, robo o violencia, obedecen a resortes sociales y familiares unidos a motivaciones personales. De esta manera, los momentos críticos de la economía, la guerra, la desorganización familiar, la privación escolar, las lecturas, el cine, las cargas instintivas, las experiencias arcaicas, como también la herencia alcohólica, las secuelas encefalíticas, la epilepsia, el déficit intelectual, los trastornos glandulares, etc., pueden ser las causas determinantes (Ravagnan, 1957: 75)

A lo que otro texto suma:

/.../ El delito puede ser la expresión de un ser anormal, a quien el nacimiento, con su irremediable fuerza atávica, o la sociedad, con el contorno desdichado de sus bajezas, han impulsado al crimen (Bambilla, 1959:518)

Se puede observar una gran preocupación pedagógica por la identificación y readaptación de estos sujetos a una sociedad “normal”. Muchas de las causas que estos artículos atribuyen a la delincuencia tienen que ver con una voluntad por la regulación de las clases populares, pobres e inmigrantes, básica para sostener el sistema dominante, donde la escuela es un dispositivo privilegiado para ejercer el control social.

/.../ El problema de la inadaptación escolar con sus secuelas de analfabetismo y deserción tiene que enfrentarse con la difícil situación del maestro actual, para concluir en que es indispensable la reestructuración de la escuela argentina. La atención controlada del número cada vez más creciente de irregulares sociales significaría, además la solución de un problema social, cada vez más angustioso, una importantísima economía al erario nacional. De ahí que no habrá mejor inversión estatal que aquella que procure remedio al país en uno de los males más característicos del mundo actual, en que los valores se subvierten y el niño padece las angustias del fracaso y desesperanza de sus mayores (Debesse, 1957:107).

De este modo, el discurso pedagógico se basa en el médico y psicológico para la clasificación y normalización de los anormales y la definición de los destinos institucionales que les serán asignados.

La sexualidad en la educación

La última figura que tomamos de la genealogía desarrollada en *Los Anormales* (2010) sobre la que Foucault construirá la familia de anormales es el onanista, que en su perspectiva representa las formas de control sobre el cuerpo y más específicamente sobre la sexualidad. No nos detendremos aquí sobre otros estudios de Foucault sobre la sexualidad⁵³, pero sí mencionaremos que son abultadas las críticas feministas al autor en este punto.

De todos modos, aquí nos centraremos en la descripción del onanista como una figura que irá a constituir la familia de los anormales según la genealogía propuesta en *Los Anormales* (Foucault, 2010) y que tiene especial relevancia para pensar desde el campo de la educación. Descripto como un sujeto universal según la pedagogía del siglo XVIII, expresa la paradoja mediante la cual también será la masturbación considerada la raíz de todos los males y las enfermedades, aunque tal como aparece en los libros de fin de siglo XVIII, “casi nadie sabe que casi todo el mundo lo hace” (Foucault, 2010:65). De modo que es el cuerpo de los niños y

⁵³ Por ejemplo, su *Historia de la Sexualidad* (Tomos I, II y III, 2008, Buenos Aires: Siglo XXI Editores).

adolescentes sobre el que recaerá un saber médico que señalará a la sexualidad infantil, al uso sexual del propio cuerpo, como patológica. Su marco de referencia es la familia, quien se aliará con médicos, pedagogos, psiquiatras para vigilar y castigar la sexualidad infantil.

Es el insistente control sobre el cuerpo de los niños, niñas y jóvenes lo que hizo posible, por ejemplo, la muerte de un pupilo a manos de su preceptor en Alemania a principios del siglo XX relatado en el libro *El preceptor* (Hagner, 2012). Allí se narra como Dippold, un estudiante de derecho, devenido en preceptor de dos jóvenes hijos de un conocido banquero, que habían fracasado en la escuela, finalmente mata a golpes a uno de ellos, llamado Heinz. Una vez detenido, el preceptor de 23 años, que se ganaba la vida trabajando de tutor, justifica los azotes basándose en el saber de la pedagogía correctiva de la época, argumentando primero ante la familia del joven Heinz y luego ante las autoridades, que significaban un correctivo ante la sistemática masturbación que el preceptor observaba en el joven pupilo. Una vez apresado y acusado de homicidio, el preceptor con la firme certeza de que sería liberado explicó

/.../ en detalle desde cuándo y con qué frecuencia los castigaba, con qué intensidad y con qué instrumentos. En Drosendorf se habían incautado algunos bastones, férulas y cadenas. Una vez más, el detenido sostuvo que el motivo de los azotes eran las prácticas masturbatorias y afirmó haberlas descubierto apenas se hizo cargo de los niños. Repetidas veces los había advertido sobre “las terribles consecuencias de esa conducta”. Como no tuvo éxito se vio obligado a recurrir a “medios disciplinarios más severos” (Hagner, 2012:117).

En este caso se puede identificar cómo los discursos pedagógicos correctivos y la familia actuaron en alianza para, a partir de legitimar el control sobre el cuerpo del joven pupilo, ejercer una violencia tal que terminó con su vida. Según las repercusiones de la época sobre este caso, los acusados debían ser tanto Dippold, el preceptor, como la pedagogía misma. En este sentido, “a los padres no se les debía reprochar negligencia sino haber confiado en que sus hijos podían educarse a partir de preceptos de la pedagogía, lamentablemente de moda para cualquier persona civilizada de la actualidad” (Hagner, 2012:239-240). Al mismo tiempo que Fränkel, un profesional de la época, sugirió que “con su miedo estúpido a las supuestas consecuencias de la masturbación, los padres se convirtieron en marionetas de una pedagogía que ya en sus postulados estaba

equivocada” (Hagner, 2012:240) ⁵⁴. Así, lo que estaba en discusión y juicio no eran las múltiples violencias cometidas por el victimario, ni la complicidad de la familia, sino la pedagogía correctiva. De modo que, a partir del relato de un crimen, el libro *El Preceptor* contribuye a problematizar a un discurso pedagógico que continúa vigente mostrando que éste es capaz de herir e incluso de matar.

La sexualidad en mujeres con discapacidad

Los estudios sociales y feministas de la discapacidad vienen denunciando los efectos específicos que las políticas de la sexualidad toma sobre el cuerpo de las personas con discapacidad, argumentando que a este colectivo, y con mayor frecuencia a mujeres y niños/as o bien se les es negada toda capacidad de expresión o sentimiento sexual o “cuando se considera su componente sexual se hace desde el punto de vista de la sexualidad desviada, por ejemplo la manifestación sexual inadecuada o la masturbación” (Shakespeare, 1998:214). Jenny Morris (1991), señala que se considera que las personas con discapacidad, y con mayor énfasis las mujeres, o bien no poseen sexualidad o si, por ejemplo, se identifican como gays o lesbianas, se considera que poseen una sexualidad desviada como parte de su enfermedad. Asimismo, en las instituciones y escuelas segregadas toda intimidad es negada junto con la oportunidad de establecer relaciones amorosas o sexuales consensuadas. Es más, no solamente en instituciones destinadas a las personas con discapacidad sino en “la situación típica de ofrecer tres tipos de lavabos públicos, para señoras, para caballeros y para discapacitados, constituye una representación simbólica de la negación sexual a la que los discapacitados están sometidos” (Shakespeare, 1998:214). Así, los baños representan una tecnología de género que, al mismo tiempo que produce varones y mujeres, normalizando la heterosexualidad y patologizando la homosexualidad (Preciado, s/d) tiene efectos sobre la producción de las personas con discapacidad como asexuadas y de-generadas. Siguiendo a Moscoso, “la desexualización de la discapacidad es acreedora del calificativo de opresiva en igualdad de condiciones que la consideración de la mujer como objeto sexual” (2007:186).

⁵⁴ El texto no ofrece mayor descripción sobre Jacques Fränkel, por lo que desconocemos a qué tipo de profesión se dedicaba.

Quizás paradójicamente, las mujeres con discapacidad son una de las poblaciones con mayor riesgo de sufrir abusos, particularmente aquellas mujeres que, o bien no se comunican convencionalmente, o bien poseen una discapacidad intelectual. Lo que las vuelve más vulnerables al abuso “son los temas de la comunicación, el internamiento, la dependencia, la inseguridad, la invasión, las ideas preconcebidas y la justificación” (Shakespeare, 1998:218). Así, parte de los efectos y consecuencias del encierro y la segregación es la producción del acoso y la vulneración y violación de los cuerpos de las mujeres con discapacidad, al mismo tiempo que es negada o patologizada cualquier expresión sexual o amorosa que pudieran tener.

El emergente “escuela” como dispositivo privilegiado en la construcción social de la (a)normalidad

Volviendo a la cuestión de la escuela y la construcción de la anormalidad, Foucault (1995) explica que, en la incipiente institución escolar, durante el siglo XIX, la pedagogía normalizadora y correctiva constituyó un saber construido a partir de “las adaptaciones mismas del niño a las tareas escolares, adaptaciones que, observadas y extraídas de su comportamiento se convirtieron en seguida en leyes de funcionamiento de las instituciones y formas de poder ejercido sobre él” (Foucault, 1995:136). Paralelamente, el saber psiquiátrico surgió de las observaciones de los médicos en otras instituciones de encierro como los hospitales psiquiátricos y asilos. Es debido a la psiquiatrización de la infancia que se generalizó un poder psiquiátrico cuyo principio de difusión fue la escuela y el hospital. Es en este marco que Foucault (2005) ubica la separación del niño anormal del loco a partir de la noción de desarrollo.

Hasta fin del siglo XVIII se clasificaba a los sujetos según dos formas de locura: una en forma de “más” (furor) y otra en forma de “menos” (abatimiento). Es a partir del segundo tipo de locura que desde 1817 Foucault (2005) identifica en las producciones de Esquirol, entre otros, que surge una noción del niño idiota que se separa de la locura y la enfermedad para entrar al campo de la infancia a normal a partir de la categoría “desarrollo”. Esquirol sostiene que un individuo posee o no la capacidad de desarrollar sus facultades intelectuales, de modo que es una cuestión congénita. Así, se es idiota cuando las facultades intelectuales no se

desarrollaron nunca o no lo han hecho en suficiente medida. De modo que la idiotez es descripta como una condición estable y producto de la degeneración, es decir, significa las marcas en el niño de las fallas de sus padres.

En 1840, Seguin avanza sobre la categoría de “desarrollo” negando que fuera una condición que se posee o no. Seguin diferencia en dos categorías las posibilidades de anormalidad asociadas al desarrollo: los niños idiotas son aquellos en quienes se ha interrumpido el desarrollo, y los retrasados son en quienes el desarrollo se da en forma más lenta que los niños de su edad, pero de forma ininterrumpida. Así, la subdivisión dentro del grupo de alumnos anormales será comprendida por la escuela como el conjunto de los que pueden aprender y conducirse y los que no. Los idiotas, o ineducables serían sujetos en los que se ha detenido el desarrollo de la inteligencia; los retrasados pero educables serían sujetos que poseen una menor capacidad respecto a la norma, pero que pueden haber tenido conflictos en su socialización que haya producido una disminución en su capacidad. Así, este modelo supone que existen personas que no pueden aprender a causa de su discapacidad, como los clasificados bajo la categoría de idiotas, a quienes actualmente el sistema educativo denomina “multiimpedidos” y “discapacitados profundos”, aunque para los retrasados se ha mantenido dicha denominación. De esta forma la escuela produce diferenciaciones en base a una doble normatividad que será la del varón blanco adulto de clase media (Goffman, 2008) “como punto real e ideal a la vez de finalización del desarrollo” (Foucault, 2005:241), y de los otros niños, los normales, quienes definirán la velocidad media de aprendizaje en la cual un niño, niña o joven va a ser clasificado como normal, retrasado, o incapacitado.

Los niños anormales no van a ser considerados enfermos, sino en estado salvaje (Foucault, 2005). Es decir, si bien los niños son considerados, como expreso Sarmiento “menores de edad y de razón”, los anormales se muestran en un estadio menor del acceso a la cultura. Asimismo, las mujeres son y han sido un grupo asociado por la sociedad patriarcal como en estado de minoridad y perteneciente a la naturaleza por oposición a la cultura. De modo que las niñas anormales representan el paradigma de lo salvaje. Ese estado natural se refleja en el instinto, que va a ser a la anormalidad como los síntomas a la enfermedad,

según explica Foucault. Los niños clasificados como anormales serán excluidos de la escuela común, que se constituye como filtro y referencia de lo anormal, y segregados en distintos tipos de instituciones acorde a la terapéutica indicada. Detrás de los motivos de la institucionalización se encuentra asimismo la intención de liberar a los padres del cuidado de sus niños anormales para invertir su tiempo en el trabajo.

Las instituciones de educación especial nacen al amparo de la educación obligatoria de los niños de las clases populares a lo largo del siglo XIX. Es a raíz de la construcción de un sistema educativo que los niños previamente expulsados, relegados, e ignorados, son forzados a asistir a la escuela. Razón por la cual es en este momento cuando comienzan a surgir instituciones, leyes, publicaciones, disciplinas consagradas a la educación de la ‘infancia en peligro’: la escuela *para* todos no puede seguir existiendo si no es a costa de no ser la escuela *de* todos (Muel, 1981). Un primer momento estuvo asociado a la entrada de todos los niños a la escuela debido a la obligatoriedad de la escolarización de la totalidad de niños, niñas y jóvenes en edad escolar, pero luego, ante la presencia de aquellos que no se adecuaban a la lógica escolar, se dio un segundo momento de, o bien exclusión educativa o segregación. Esta última implica la construcción de un sistema paralelo para “aquellos que la escuela no puede tolerar” (Muel, 1981:135). Así, “es entre los más pobres de los pobres donde se agazapa el futuro peligro social. Son precisamente ellos los que no cesarán de salir de la escuela primaria con la etiqueta de anormales luego de no haber cesado de entrar en ella” (Muel, 1981: 129).

La escuela es una de las instituciones en las que se dan de forma más coherente y estable las relaciones de poder/saber de la modernidad (Veiga Neto, 2001). Asimismo, la modernidad va a construir el universal masculino a partir de definir al hombre como ser racional, declarando así a éste como universal al mismo tiempo que excluyendo a las mujeres por significar lo emocional e irracional (Femenías, 2009). En el mismo sentido, las feministas de la discapacidad han señalado que se ha construido el universal como la persona sin discapacidad, al mismo tiempo que se ha relegado a las personas con discapacidad fuera del universal. En palabras de Jenny Morris (1993), “La falta de discapacidad

es tratada como tanto una experiencia universal, así como positiva; mientras que la experiencia de la discapacidad representa solamente lo negativo, definido mediante criterios limitantes y sin reciprocidad⁵⁵ (Morris, 1993: 64, traducción nuestra). Así, se va a superponer la categoría de sujeto/sin discapacidad y de varón, al mismo tiempo que lo abyecto, inhabitable va a definir el dominio de la masculinidad y de la normalidad (Femenías, 2003). Las divisiones de las infancias y juventudes, de lo normal/anormal, de varones/mujeres se operan a partir de discursos basados en una pedagogía normalizadora que suponen la división del alumnado por edad, clase social, género, capacidades cognitivas, entre otras. “La propia organización del curriculum y de la didáctica, en la escuela moderna, fue pensada y puesta en funcionamiento para, entre otras varias cosas, fijar quienes somos *nosotros* y quiénes son los *otros*” (Veiga Neto, 2001: 173).

Este proceso está asimismo asociado al liberalismo y su concepción de la madurez a partir de la “tesis de la infantilización”, según la cual, los adultos blancos varones y sin discapacidad poseen la capacidad justa de dominar y subordinar legitimada por la supuesta incapacidad de razonamiento del niño/a mujer o las personas con discapacidad, definidas en la modernidad como menor de edad y/o de razón o capacidad. Así la modernidad define al niño desde la negación de lo que no posee en relación al adulto como inacabado, incompleto, como sujeto de educación. Así, para poder habitar la escuela como un alumno normal, niños y niñas serán fabricados como sujetos conscientes, autocentrados, reflexivos, críticos (Lunardi, 2001). Al definir como deficientes al grupo de anormales, se los dejará perpetuamente en la posición subalterna de niños, de carentes, de seres inacabados, no del todo adultos, no del todo humanos. Asimismo, como ha señalado Nussbaum, la concepción de capacidad asociada a la razón vulnera la posición política y la concepción de las personas con discapacidad como sujetos de derecho (2007).

⁵⁵ “the lack of disability is treated as both the positive and the universal experience; while the experience of disability ‘represents only the negative, defined by limiting criteria, without reciprocity’ (Morris, 1993: 64).

De modo que, según criterios médico-pedagógicos se comienzan a construir saberes y dispositivos que tendrán como efecto separar las infancias y clasificar entre normales y anormales. Así, por ejemplo, “a través de los problemas prácticos planteados por el niño idiota, la psiquiatría deja de ser el mero poder que controla y corrige la locura para empezar a convertirse en algo infinitamente más general y peligroso que es el poder sobre el anormal, el poder de definir quién es anormal y controlarlo y corregirlo” (Foucault, 2005:261). La escuela pública surge bajo el supuesto de que es más económico y eficaz prevenir que corregir (Álvarez Uría, 1996). Particularmente en la Argentina, la institución escolar nace sobre la base del ideal civilizatorio como valor supremo de la humanidad (Elías, 2002), como una forma de civilizar y hacer entrar a la cultura a la gran masa de inmigrantes que habían recientemente llegado a la incipiente nación. El sistema educativo no nace para incluir, sino para disciplinar, es parte del proceso civilizatorio y su punto de partida es la exclusión de la barbarie. Frente a estos colectivos, “la manera en que la escuela procesó la diversidad que recibía en sus docentes y en sus alumnos fue, salvo algunas excepciones, homogeneizarla y uniformizarla” (Dussel, 2004:308). El mandato modernizador implica un ideal civilizatorio y eso implica para la escuela la producción de un alumno varón blanco, sin discapacidad, heterosexual, monolingüe, trabajador, buen ciudadano en relación a las leyes de la nación.

El proyecto escolar explicitaba la política de constituir la escuela en una institución productora de igualdad, para lo cual asistirían todos los niños en edad escolar de forma obligatoria, tal como prescribe la ley 1420. Sin embargo, estudios posestructuralistas sobre la escuela sugieren que se le asignó a este proyecto un sentido homogeneizador y la diferencia fue significada como deficiencia, peligrosidad, algo que debía ser excluido para garantizar la igualdad (Dussel, 2004; Skliar y Duschatzky, 2001; Skliar, 2002). El sistema educativo se construyó sobre la base de diferenciar la población en educables e ineducables, al mismo tiempo que el proceso civilizatorio llevó a la exclusión e incluso exterminio de aquellos y aquellas considerados bárbaros, que conformaban el grupo de los ineducables (Puiggrós, 2002).

El higienismo y la construcción del niño débil

En términos de Puiggrós (1990) una corriente que influyó fuertemente al normalismo fue el higienismo, una concepción médica y sociológica que tuvo vasta influencia en nuestro país, debido a las experiencias ante epidemias como el cólera o la fiebre amarilla a fines de siglo XIX. Estas enfermedades generaron una gran preocupación, en particular entre los sectores oligarcas y nacionalistas, lo que tuvo como efecto el control por parte de Estado de las conductas de higiene y sexuales de la población. Esto, a su vez, se vio acrecentado por la llegada de inmigrantes. De ese modo, un conjunto de médicos, entre los que se destacó Ramos Mejía, llevaron adelante políticas educativas normalistas e higienistas que tuvieron como efecto la selección de la población, la regulación de sus conductas, y la discriminación, instalándose en la cotidianeidad de la vida escolar. Así, por ejemplo, se les prohibió a las maestras saludar con un beso a sus alumnos/as, se seleccionó mobiliario escolar para construir el cuerpo de alumnado de forma de impedir la escoliosis “y garantizar que las manos limpias reposaran ordenadamente sobre los pupitres para evitar contactos sexuales” (Puiggrós, 1990: 72), se instalaron lavatorios, urinarios y duchas, se estableció como obligatoria la gimnasia higiénica, se construyó una ficha antropométrica de cada alumno/a y se vacunó (De La Vega, 2010).

Los médicos higienistas tuvieron como preocupación central el regeneramiento racial, entendiendo como degeneración cuestiones heterogéneas como el alcoholismo, las enfermedades venéreas, la mortalidad infantil, el delito, entre otras. En palabras de De La Vega (2010),

/.../ En el marco del higienismo, -profundamente permeado por el darwinismo social- las ideas eugenésicas ocuparon un lugar central. El mejoramiento de la raza, como resultado del cuidado de las condiciones sociales previas a la procreación, encontraba en el cuerpo higiénico y moralizado, los ejercicios físicos y la vida al aire libre las vías privilegiadas para su concreción (De La Vega, 2010: 99).

Los higienistas encontraron en la escuela un espacio privilegiado para desarrollar un orden escolar tendiente al ordenamiento de la raza a partir de la normalización de la infancia durante la primera década del siglo XX tanto en Argentina como en la región. A su vez, tuvo como destinatarias a las mujeres de la incorporación de conductas y de espacios curriculares en las escuelas, tendientes a formar a las

futuras o actuales amas de casa en el aseo y la desinfección del hogar (Nari, 1995).

La corriente higienista construyó las bases para la segregación del alumnado definido como anormal, construyendo las primeras instituciones destinadas a esta población de niños y niñas mayormente pobres. Así, se construyeron las llamadas escuelas para niños débiles o desnutridos. En ese marco,

/.../ El higienismo se interesó por la debilidad y puso en primer plano la cuestión del cuerpo como blanco de la educación. Desde allí contestó afirmativamente a la pregunta que había sido descartada desde los paradigmas más extremos de la degeneración sobre la capacidad de un cuerpo débil para adquirir conocimientos o una formación moral (De La Vega, 2010: 104).

Desde esa perspectiva, se estableció como deficiente, degenerado y anormal el cuerpo de aquellos/as niños/as provenientes de familias pobres, inmigrantes, obreras, desocupadas, indígenas, tomando como referencia aquello de lo que carecían: hogar, salud, determinadas conductas, determinada formación moral. Esto conduciría a establecerlos como una amenaza, un peligro, como un grupo que debía ser normalizado, regenerado, desinfectado, para poder entrar en contacto con otros/as niños/, los/as normales.

La escuela y la construcción de la infancia anormal

La escuela dividió así las infancias en al menos tres tipos: la infancia normal, que se compuso de todos y todas aquellos/as niños/as que podían cumplir con la obligatoriedad escolar sin dificultades, acomodarse a sus normas y aprender según los tipos de aprendizajes definidos por la escuela. La infancia en peligro, inadaptada o anormal estaba compuesta por todos/as aquellos/as niños/as que no pudieran cumplir con estas condiciones:

/.../ vagabundos, perezosos, incorregibles, atrasados, imbéciles, idiotas, sordomudos, ciegos, epilépticos, inestables, débiles, constituían las categorías con que [el discurso psiquiátrico-psicológico] identificaba a los que no lograban integrarse en el ámbito de la escuela común (De La Vega, 2010:111).

Y una tercera categoría, la de la infancia peligrosa o delincuente designaba a como todos aquellos niños que habitaban la calle, trabajaban y provenían de familias pobres e inmigrantes, y la infancia delincuente (Varela y Uría, 1998).

Niños huérfanos, abandonados, desahuciados, vagabundos que “mostraban, en una peligrosa genealogía, las huellas de la herencia, el vicio y la degeneración (De La Vega, 2010:90).

Asimismo, se fueron construyendo distintos tipos de instituciones que fueron variando históricamente, para los distintos tipos de infancias, que terminarían constituyendo el campo de la educación especial. Así, en la Argentina, inicialmente se contó con un conjunto de instituciones destinando a los anormales como hospitales, escuelas de perfeccionamiento, escuelas diferenciales, asilos de alienados, institutos para idiotas e imbeciles, sordomudos, ciegos, afásicos y retardados, anormales morales, niños perversos, escuelas para débiles mentales y correccionales (De La Vega, 2010).

La construcción de un sistema educativo excluyente, y el posterior desarrollo de un subsistema destinado a los alumnos que fracasan en la educación común debido a sus ‘deficiencias’, pone de relieve los mecanismos de atribución de ‘anormalidad’ sobre el sujeto ocultando el mandato normalizador de las instituciones educativas, que de esta forma contribuyen al control social mediante la “readaptación” o exclusión de los sujetos que no se adecuan al sistema. En dichas escuelas se aplicaron a los niños pedagogías correctivas, se pusieron en práctica nuevas tecnologías de gobierno que incluyeron el uso de un tipo de poder que era menos coactivo y visible que el que caracterizaba a las pedagogías tradicionales. A través de una nueva forma de ejercicio del poder, el psicopoder, se vieron modificadas no sólo las nociones sociotemporales y de la identidad, sino también el estado del conocimiento, las funciones atribuidas al docente y la concepción de la teoría y la práctica pedagógica, así como el funcionamiento del mundo social.

El discurso pedagógico en este proceso se convierte en normativo: prescribe cuál es la conducta y el grado de educabilidad natural y esperable, generando lo anormal, la transgresión, la desviación (Baquero, 2001). Así, la norma supone que hay que “corregir” al individuo desviado, ya sea mediante el castigo o la adopción de estrategias de refuerzo y control social que eviten que la conducta transgresora vuelva a repetirse (Dussel, 2004). Estas desviaciones

podían provenir de ‘funciones de la actividad cerebral atrofiadas’ o a causa de degeneraciones, ‘enfermedades’ de los niños o de sus familias: tabaquismo, prostitución, alcoholismo, vicios, amoralidades, tuberculosis, etc. De este modo, la norma constituye una manera de producir la medida común y su instauración excluye a quienes no la cumplen, lo que hace posible la clasificación del alumnado según sus capacidades, confinando a los “anormales” en instituciones especiales. El resultado es la estigmatización y derivación a una escuela segregada, donde ‘sólo podrán ser instruidos’ en trabajos manuales, economía doméstica, y lecciones de vida cotidiana, en pos de ‘civilizar’ y ‘moralizar’ dichos alumnos. Aquellos grupos que fueron designados bajo la categoría de diferentes fueron clasificados como deficientes, incapaces, incorregibles, ingobernables, peligrosos, degenerados.

Desde una perspectiva foucaultiana, el sentido que en una sociedad de normalización tiene generar estos sujetos, es mantener el orden social a través del encierro y la exclusión lo que hace posible producir sujetos adaptados, sumisos, dóciles y útiles al sistema, en tanto que los inadaptados, anormales e indóciles son entendidos como peligrosos al cuerpo social, y entonces deben ser encerrados y normalizados (Álvarez-Uría, 1996). Así, se comenzaron a desarrollar términos clasificatorios, un corpus científico e instituciones que ejercían sus funciones en los márgenes de la escuela primaria y que se arrojaban el derecho de un saber epistemológico sobre la incipiente infancia anormal. En este marco nacerían nuevos profesionales responsables de identificar, nombrar y clasificar a los anormales que definirían los destinos de cada individuo: escuela común, especial, asilo, etc.

Este interés del Estado en la promoción y el control del Sistema Educativo, estaba dado en que la educación pública convertiría a los ‘pobres urbanos’ en ciudadanos de una nación en conformación. “Así se comprende que la escuela ‘gratuita, laica y obligatoria’ (y sus maestros) haya nacido con un sentido moralizador, antes que instructivo” (Alliaud, 1995:3). El maestro de enseñanza básica debía poseer una serie de atributos morales, como la dignidad, autoridad, honestidad y prestigio, ya que su persona serviría de ejemplo ante los alumnos. Así es que “en el discurso, la enseñanza adquirió una jerarquía cuasi sacra y el

maestro llegó a ser el protagonista de una ‘gran’ empresa social” (Alliaud, 1995:3), y su misión era la transformación social, actuando como apóstol, y funcionario al mismo tiempo. A su vez, el sueldo docente era muy bajo, y esa fue una de las razones por las que ‘la legión de maestros patrioter’ estaba conformada en su gran mayoría por mujeres, sosteniendo que poseían ciertas condiciones para la tarea docente, que daría cuenta de una ‘división sexual natural del trabajo’. “Maternidad y domesticidad eran sinónimos de femineidad y explicaban las oportunidades y los salarios de las mujeres” (Birgin, 1999: 40). En Argentina, se constituyó un mercado laboral sexualmente segregado, donde

/.../ el impacto de la descalificación y la intensificación tiene lugar en un terreno y en una institución principalmente poblada por mujeres maestras y hombres administradores, hecho que hay que reconocer como históricamente articulado con la división social y la división sexual del trabajo, el conocimiento y el poder en nuestra sociedad (Apple, 1989: 57).

En el campo escolar son los docentes quienes están habilitados y encargados de identificar y diagnosticar a la infancia anormal y denunciar “los casos” ante médicos y psicólogos a fin de que se les “beneficie” con un “tratamiento” acorde a su “deficiencia”. Así, se interrogará sobre la anormalidad del alumnado al cuerpo docente, representante del estado en el aula, que deberá identificar las posibilidades de escolarización de cada individuo (Foucault, 2005) a partir de ejecutar y practicar

/.../ una serie de discriminaciones entre sus alumnos, obligados a desempeñarse de acuerdo a normas rígidas de supuesta base científica y profundamente sospechados ante la menor desviación de ‘atavismos’, ‘barbarie’, ‘imbecilidad’ (Dussel, 2004:322).

Las mujeres en la escuela: de ineducables a alumnas con discapacidad

Pero las divisiones en el interior del sistema educativo no fueron solo entre normales y anormales en términos de discapacidad. La construcción escolar del cuerpo también significó la producción de masculinidades y femineidades hegemónicas, constituyendo como anormal todo cuerpo que no expresara esas identidades. A eso se suman las diferencias en términos de desigualdad de género. El acceso al sistema educativo no ha sido históricamente igualitario para las mujeres y los varones. Si bien “resulta incontestable el mérito del liberalismo argentino en pro de la educación pública destinada a ambos sexos por igual” (Barrancos, 2010:107), la educación de las mujeres en la escuela primaria no se da

sin diferenciaciones respecto de cómo construir la buena ciudadana respecto del buen ciudadano. Como ya hemos mencionado en este estudio, si bien prescribe una educación mixta, la ley de educación común número 1420 del año 1884 incluye contenidos diferenciados para varones y mujeres basados en las formas de ser varón y de ser mujer hegemónicas de la época. Así,

/.../ en la Argentina, una vez sancionada la Ley 1.420 en 1884 y durante buena parte del siglo XX, las instituciones educativas prescribieron en sus planes y programas el “conocimiento de labores de manos y nociones de economía doméstica” exclusivamente a las mujeres. En cambio, los varones tuvieron el privilegio de recibir enseñanzas en relación a “nociones de agricultura y ganadería”. También el “trabajo manual” era una asignatura con tareas diferentes de acuerdo a cada sexo. El destino de las mujeres y de los varones estaba marcado por su biología (Scharagrodsky, 2004:60).

Estos destinos diferenciados legitimados por discursos basados en la biología se verán también en función de la educación superior, que para las mujeres será restringida. Podemos leer en un texto de 1907 publicado en la revista *El monitor de la educación común* cómo se intenta desalentar a las mujeres acerca de iniciar o permanecer realizando estudios superiores, basado en argumentos biologicistas que encuentran en el cerebro de la mujer menor capacidad e inteligencia. Así, el artículo describe la situación de las mujeres en la educación como “siempre engorrosa”, y se posiciona en contra de la educación universitaria de las mujeres debido a que “son dañosas para la misma mujer y para la sociedad”. Continúa desarrollando la justificación a esta idea en términos biológicos, “los cerebros del hombre y de la mujer no están constituidos de la misma manera y las aptitudes son muy diferentes */.../* [siendo un funesto error] el querer tratar de un modo uniforme a organismos diferentes”. Basándose en observaciones y experiencias de un doctor francés, el artículo continúa:

*/.../ Los estudios científicos de la inmensa mayoría de las mujeres deberían comprender algebra, muy poca geometría, química y física experimentales, es decir, desembarazarlas de toda matemática complicada, sin nomenclatura abstracta ni terminología latina (*El monitor*, 1907:177).*

De modo que se desembarazará a las mujeres de la matemática complicada para poder embarazarlas con futuros niños. Caso contrario, las consecuencias de la educación superior en las mujeres serían:

*/.../ Desaparición de la familia, extinción de la raza, he ahí donde parece nos lleva el desarrollo, probablemente exagerado de la educación de las mujeres. */.../* [por lo que se pide a las mujeres] que reaccionen, que abandonen la conquista de los diplomas, que*

impidan la desaparición de todo lo que es símbolo de moral y de poética en la naturaleza; hacer lo contrario será en provecho del materialismo, del mercantilismo, enemigo de todo ideal elevado (*El monitor*, 1907:178).

La importancia de la inclusión de las mujeres (vista desde perspectiva de género) en la escuela radica en que “objetiva y subjetivamente la educación crea las condiciones para lo que se ha llamado el ‘empoderamiento’ de las mujeres, siendo el paso previo para su acceso a cualquier otra forma de ‘empoderamiento’” (Subirats, 1998:5). Pero esto se da con tensiones si consideramos al sistema educativo como una institución patriarcal (Subirats, 1999), que produce las diferencias de género, reproduciendo las visiones tradicionales del género femenino como subordinado al masculino, y las mujeres a los varones.

Durante mucho tiempo, las mujeres fueron consideradas ineducables frente a propuestas educativas cuyo punto de partida y de destino eran los varones, a fin de lo cual se fueron delimitando espacios curriculares específicos con el argumento de considerarse propios al género femenino, frecuentemente asociados a las prácticas de reproducción y cuidado del hogar que las reclusa a la esfera privada. Cuando las mujeres salían del hogar para trabajar, un destino privilegiado era ejercer el magisterio en los niveles inicial y primario. Aun cuando en la actualidad se observa un incremento significativo de la población de mujeres en el nivel universitario, las docentes universitarias mujeres representan un porcentaje menor en relación a sus colegas varones. También, si bien se registra un aumento en la educación universitaria de las mujeres, dicho incremento se concentra en las carreras humanísticas y de ciencias sociales en general (Subirats, 1998).

Este sesgo sexista operó en el sistema educativo como un mecanismo de discriminación, exclusión y segregación de las mujeres (Morgade, 2001). En este sentido

/.../ La evolución de los sistemas educativos modernos, en lo que se refiere a la educación de las mujeres, ha experimentado un proceso, acelerado en los últimos años, en los que las mujeres pasan de una situación de exclusión y marginación a una situación de protagonismo compartido en la definición y configuración mismas del sistema educativo y de los modelos culturales que hay que transmitir a las generaciones jóvenes. Esta última etapa no ha sido alcanzada aún en ningún país, pero se perfila ya en el horizonte de las necesidades inmediatas —por razones tanto económicas como culturales— en muchos países occidentales (Subirats, 1998:14).

En este sentido, coincidimos con Morgade cuando señala que a más de dos siglos del inicio de la modernidad “las niñas y los niños [e incluiríamos los jóvenes] aún no constituyen un sujeto de pleno derecho en la educación y que su identidad aún se encuentra sesgada por las significaciones de género [y de discapacidad] propias de las clases dominantes” (Morgade, s/d:1). Así, se siguen interpelando a las niñas como futuras madres, tranquilas, sumisas, agradables y estudiosas, y a los varones como inteligentes por naturaleza, superiores, homofóbicos, violentos, en el curriculum formal, real, oculto, imágenes, comentarios, mensajes, expectativas diferenciales según la condición de sexo/género (Morgade, s/d). También continúan en la construcción de las visiones sobre el cuerpo de las personas con discapacidad como deficitario, roto, enfermo, asexual, público, ingobernable, degenerado, peligroso, triste, deforme, incapaz, natural.

Los estudios señalados mantienen una perspectiva interseccional pero en raras oportunidades encontramos investigaciones en que se incluya la cuestión de la discapacidad y de las mujeres con discapacidad.

El orden escolar en el cuerpo de las mujeres con discapacidad

La segregación de mujeres en general y mujeres con discapacidad en particular es uno de los efectos de la producción escolar de corporeidades normales y anormales. En este sentido, la escuela ha sido una de las instituciones que ha contribuido con más fuerza a la producción de un orden corporal específico: el considerado normal, mediante la imposición de ciertos límites y regulaciones sobre lo que es y no es posible, esperable y aceptable (Morgade, s/d; Scharagrodsky, 2005). La escuela moderna mantuvo la separación los términos cuerpo y mente, ya sea mediante el dualismo cuerpo/salud o cuerpo/aprendizaje cognitivo, y construyó una forma de pensar las mujeres, los niños y niñas, las personas con discapacidad en los límites de un cuerpo sin mente (Heredia, 2012).

Es por esto que se ha argumentado que las prácticas escolares implican la ausencia y desconocimiento del cuerpo por sobre la mente, pero aquí sostendremos que el trabajo pedagógico implica un trabajo sobre el cuerpo como

condición para la consecución de los otros aprendizajes. La escuela produce sujetos “a través de la corporización de las convenciones culturales dominantes, y en particular de la producción social del alumn(ado) a través de la inscripción de la cultura institucional en el cuerpo del(/a) niño(/a), bajo la forma de ‘orden escolar’” (Milstein y Mendes, 1999:17). Es así que la organización y la forma de regular los tiempos, los espacios, los ritmos, el inicio y fin de una actividad, las habitaciones donde estas se realizan, las distancias entre las/os que participan, se corporizan, se sexualizan, existen ‘encarnadas’ en las disposiciones de los cuerpos a sentir, pensar, actuar de una manera particular. “En la escuela hay un constante e intenso trabajo en todos y cada uno de los cuerpos, hay acción y esfuerzo para transformar los cuerpos de acuerdo a formas concretas en cuanto a sus dimensiones, sus diferencias de género y edad, sus gestos, modales” (Milstein y Mendes, 1999:31). Esto tiende a producir un cuerpo/sujeto social escolar normal.

El anormal es entonces significado como el Otro, el diferente, deficiente, interpretado como expresión de todos los males de la sociedad: la monstruosidad, lo impulsivo, peligroso, lo femenino, lo defectuoso y animal (Skliar y Duschatsky, 2001), cuerpos considerados contra el orden natural y social. Sin embargo, como señala Veiga Neto (2001), la relación entre lo normal y anormal no expresa una ley de la Naturaleza, que es estable, sino la relación contingente entre grupos, o más bien, la relación de un grupo consigo mismo, aunque se buscará justificar la anormalidad que es del otro en marcas corporales, es decir, en las marcas que un grupo dominante ha posibilitado entender como anormales, entendidas como deficiencias y eufemizadas actualmente bajo las categorías de “portador de deficiencia”, “con necesidades especiales”, entre otras.

La escuela, entonces, produjo y sigue produciendo un orden normal que deberá ser corporizado por el alumnado. Aquellos cuerpos que no se ‘ajusten’ a esos tiempos, espacios, etc. establecidos serán entendidos en términos de desorden y anormalidad. Los discursos y dispositivos pedagógicos y escolares modernos, todavía vigentes, poseen una gran influencia en la construcción de estereotipos hegemónicos tanto de ‘normalidad’ y ‘anormalidad’ en términos de discapacidad y género. El poder de normalización ha establecido de forma binaria y jerarquizada quién puede ser considerado normal y quién anormal ocultando la

violencia expresada en la norma que divide unos de otros y además expresa en el sujeto normal la mismidad en un único tipo, y divide a los anormales en una multiplicidad de tipos y sub-tipos⁵⁶. Así, la norma establecerá un parámetro de conducta, una oposición a la irregularidad y el desorden, de modo que todo aquel que se desvíe de la norma va a ser portador de una deficiencia (Balza, 2011).

Exclusión, segregación, integración e inclusión

La pedagogía ha ido transformando las formas de nombrar a los y las sujetos anormales con el tiempo, a la vez que ha variado la asignación de los tipos de educación y los destinos institucionales. Es necesario resaltar que la categoría “discapacitados”, “especiales” o “diversos” (en su forma eufemizada), en distintos momentos históricos expresa tanto el proceso de normalización derivado en una política de segregación y exclusión de los grupos clasificados como deficientes físicos, intelectuales, etc. así como de aquellos considerados disidentes políticos e ideológicos. Entre los grupos considerados anormales se encuentran las personas pertenecientes a sectores populares, grupos étnicos, géneros, y, en períodos como en la última dictadura militar en Argentina, los llamados “subversivos” (Santarrone y Kaufmann 2005). De este modo queda en evidencia que la escuela posee un lugar central articulando instituciones, agentes y disciplinas a fin de caracterizar y diagnosticar lo anormal precozmente y las acciones educativas que se derivan del diagnóstico se transmitirán a través de una visión pedagógica que refuerza su legitimidad con los argumentos ofrecidos por la medicina y la psicología.

En este sentido, Harwood (2009), en su crítica a la psicología y psiquiatría, propone que analicemos por qué cierto grupo de niños y jóvenes tienen mayores probabilidades de ser mirados y diagnosticados. Esto modifica la pregunta de, “¿quién corre riesgo de sufrir problemas de comportamiento?” a “¿quién corre riesgo de recibir un diagnóstico que lo marque como problemático?” (Harwood, 2009: 44). Así, podremos observar cómo las clasificaciones actuales de anormalidad en la escuela (como las nuevas terminologías de TGD, TDAH, etc.)

⁵⁶ Esto último lo podemos comprobar al observar la estructura del sistema educativo argentino, donde existe por un lado una escuela común, y por el otro lado un sub sistema de educación especial dividido por sub tipos de patologías.

significan una reactualización del poder de normalización que, en función de continuar produciendo alumnos y alumnas dóciles y normales, los va a etiquetar según nuevos trastornos y a medicar con el fin de calmar sus instintos, y restituir la posibilidad de que puedan adaptarse a la escuela, enriqueciendo en ese proceso a la industria farmacológica y a los profesionales de salud, entre otros.

Durante la segunda mitad del siglo XX, cobran visibilidad las demandas de reconocimiento de los movimientos de padres y personas con discapacidad en la arena política y, en el plano académico, se va consolidando un área de estudios denominada *Disability Studies*, que definirá a la discapacidad a través del llamado modelo social, como un producto de las relaciones de poder que mantienen a grupos e individuos en situación de opresión, desigualdad e invisibilización, privándolos de una participación social e interlocución plena, cuestión de la que nos ocuparemos en el próximo capítulo (Barton, 2009). Adelantamos, sin embargo, que este marco ha permitido situar la cuestión de la discapacidad y las demandas del movimiento de personas con discapacidad en el plano de lo social y de los derechos humanos. Una de las demandas más importantes es la educación inclusiva. Desde la perspectiva de Nussbaum⁵⁷ (2007), la educación forma parte de los medios para el desarrollo de las capacidades de los sujetos, por lo que las formas segregadas o la exclusión de la escolarización, tendrían efectos discapacitantes. Según Ainscow (2008), si bien las reflexiones en torno a la educación inclusiva comienzan gracias a la demanda internacional de la inclusión de personas con discapacidad dentro del sistema educativo común, rápidamente logra visibilizar otros/as sujetos excluidos de la escuela por cuestiones de género, pobreza, sida, guerras, entre otros, y se convierte así en propuesta pedagógica que requiere construir una escuela para todos y todas, incluyendo a todos/as los/as excluidos/as del sistema común escolar, esto es, todos/as aquellos/as que no asisten a la escuela, ya sea común o especial, y todos/as aquellos/as que asistan a escuelas especiales.

⁵⁷ Desarrollaremos sus aportes para pensar la discapacidad como un tema de derechos humanos en el próximo capítulo.

Según estudios académicos sobre educación inclusiva⁵⁸, documentos como el Index para la Inclusión (Booth y Ainscow, 2000) o el Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación del Informe anual del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos e informes de la Oficina del Alto Comisionado y del Secretario General, se entiende explícitamente por educación inclusiva la incorporación de todo el alumnado, incluidas las personas con discapacidad, sin distinción alguna, a la escuela común. Así, la educación inclusiva no es comprendida como el traslado de un alumno o una alumna de un contexto educativo a otro sin recursos ni planificación, sino más bien, la construcción de espacios y comunidades educativas que aseguren la participación plena de todos/as sus miembros y la efectivización del derecho a la educación en una lucha constante contra la exclusión.

Para esto, entre otras cuestiones, los y las docentes deben formarse en: problematizar las nociones de diferencias, normalidad/anormalidad; concientizarse y conocer los derechos humanos y en particular los derechos de las personas con discapacidad; conocer los diferentes tipos de apoyo que una persona con discapacidad puede requerir para su aprendizaje; conocer las distintas formas de comunicación y, en lo posible, manejarlas, como son la Lengua de Señas Argentina, el Braille y los sistemas de Comunicación Alternativos Aumentativos; formación para un estilo de trabajo colaborativo con distintos tipos de colegas (docentes, docentes de apoyo, bibliotecarios/as, directivos, maestros/as integradores/as, otros profesionales); la construcción de una actitud de respeto y escucha del alumnado con y sin discapacidad, respetando sus voces y reconociéndolos como sujetos de derechos, entre otras. Asimismo, la educación especial debe desaparecer como tal, es decir, como un sub sistema segregado para el alumnado clasificado como desviado o anormal por una escuela común que desconoce a las personas con discapacidad como sujetos de derecho, y reconvertirse en un apoyo de la educación común.

⁵⁸ Ver por ejemplo Barton, (1998, 2009, 2009b), Ainscow, (2002, 2004, 2008), Booth, (1998), Porter, (2008), Porter y Richler, (1991).

Diversidad o diferencia

Sin embargo, no son precisamente los discursos originados en el movimiento social o los *Disability Studies* aquellos que han influenciado tanto a los nuevos diseños curriculares como a las prácticas educativas. Por el contrario han tenido mayor acogida aquellos discursos que hacen referencia al abordaje de la diversidad, y que aun cuando se hace referencia a categorías tales como diferencia o interculturalidad, sólo están siendo entendidas como variaciones del discurso acerca de la diversidad.

Como hemos descrito en previas publicaciones (Cobeñas, Justianovich, Luque, 2011; 2015) la influencia de los discursos acerca de la diversidad gestados e impulsados por la reforma española de los años 90 se instaló en la escena educativa local a partir de la reforma educativa en Argentina de la misma década. Ese discurso expresa que la diversidad que habita las aulas es más un efecto “natural” de un proceso de transformación histórica, que el resultado de las luchas por el reconocimiento de los grupos que se van tornando visibles en las mismas. Esta mirada es la que hace posible que nominaciones con fundamentos, signos y significaciones distintas tales como *interculturalidad*, *inclusión* y *diferencia*, sean tomadas como equivalentes ya que, siendo resignificadas desde el discurso de la diversidad, pierden toda su potencia política (Martínez, 2011). Observamos también una siguiente cuestión, derivada de este proceso discursivo, que tiene que ver con que las variaciones culturales terminan siendo explicadas en términos de relaciones personales, de individuo a individuo, y no en relación a un conjunto de prácticas histórico-sociales vinculadas a grupos posicionados en el espacio social. Al personalizar la diversidad cultural se la despolitiza. Marco desde el cual,

/.../ las diferencias culturales suelen ser mejor explicadas en términos de trazos esenciales y esencializados, considerados como constitutivos de la naturaleza humana” (Skliar; Duschatzky, 2000: 36), en tanto se lo convierte en individual, se lo relega al orden de la naturaleza, lo cual permite que el plano social y el natural estén homologados en los discursos pedagógicos que sustentan los nuevos diseños curriculares⁵⁹. Así, la alteridad, para poder formar parte de la diversidad cultural "bien entendida" y "aceptable", debe

⁵⁹ “En este sentido, formar al docente como profesional de la enseñanza implica propiciar la construcción de valores y actitudes que cuestionen permanentemente el estatus del saber, interroguen la tecnología antes de aceptarla e incorporen el respeto a la diversidad natural y social, favoreciendo a la construcción de una ética del saber al servicio de un desarrollo a escala humana, es decir al servicio de la humanidad antes que del capital o del mercado.”

desvestirse, des-racializarse, des-sexualizarse, despedirse de sus marcas identitarias, ser como los demás (Martínez, 2011: 37).

En este sentido, el discurso de la pedagogía de la diversidad expresa la posibilidad de integrar o incluir “relativamente” a las personas con discapacidad en escuelas comunes. Es entonces cuando los discursos pedagógicos, a través de la creación de una rama específica, la Pedagogía de la Diversidad, comienzan a habilitar la inclusión de personas con discapacidad en escuelas comunes, modificando los términos de “déficit” por el de “Necesidades Educativas Especiales” (NEE) y postulando la necesidad de “atender al alumnado diverso, tolerando sus diferencias” (Cortese y Ferrari, 2003). Este giro discursivo no significó la transformación de los supuestos pedagógicos de los sujetos sobre los sujetos ahora entendidos como “diversos”, ni respetó las autodenominaciones de los grupos de personas con discapacidad. Así, los conceptos diversidad, diferencia, integración, inclusión “parecen ser fácilmente intercambiables sin costo alguno para quien asume, se adueña y gobierna las representaciones de determinados grupos sociales” (Skliar y Duschatzky, 2000: 186).

Las categorías asociadas a la inclusión de la diversidad continúan sosteniendo una división dicotómica y desigual de poder donde unos nombran, otros son nombrados, unos toleran, otros son tolerados, los mismos que se deben adaptar para integrarse en una escuela que no se modifica ni repiensa en relación a las lógicas propias de los grupos que pugnan por entrar.

De modo que para comprender las formas de nombrar y las instituciones a las que son destinadas actualmente las personas y particularmente las mujeres con discapacidad, hemos considerado algunos estudios genealógicos de la escuela y de la anormalidad que nos permitieron dar cuenta de las formas en que en el capitalismo se construyó un orden social que produciría cuerpos normales y anormales. En este proceso se desplegó un poder de normalización a partir de, fundamentalmente, discursos médicos, pedagógicos, psicológicos y jurídicos. Asimismo, hemos podido señalar que, desde la década del 80 se ha incorporado otra concepción de la discapacidad como una forma de opresión social y como un tema de derechos. La producción filosófica y sociológica sobre la discapacidad desde esta nueva perspectiva social, así como las demandas del movimiento social

de personas con discapacidad han producido cambios en la legislación nacional e internacional. Entre estos, tiene un lugar privilegiado los reclamos para la transformación del sistema educativo en inclusivo, sin embargo, las prácticas y los discursos pedagógicos y escolares han reactualizado el poder de normalización bajo denominaciones eufemizadas de la discapacidad que continúan discapacitando, segregando, excluyendo. En el siguiente capítulo desarrollaremos las problematizaciones acerca de la discapacidad como una forma de opresión definida por el modelo social de la discapacidad, y abordaremos específicamente la situación de las mujeres con discapacidad desde una perspectiva feminista de la discapacidad.

Capítulo III

Puntos de vista en disputa en torno a la discapacidad: De la opresión al reconocimiento

Los estudios sociales de la discapacidad (o *Disability Studies*) denominaron modelo médico a la concepción de la discapacidad construida desde el punto de vista de los discursos médicos, pedagógicos, jurídicos y psicológicos que la describe como limitaciones que supone un cuerpo biológicamente deficiente. Este modelo constituyó el paradigma dominante en la institucionalización del poder de normalización, como hemos desarrollado en el capítulo anterior. En este capítulo desarrollaremos los aportes de los estudios sociales de la discapacidad, que han logrado, a partir de las voces de los miembros de dicho colectivo, construir una definición de la discapacidad propia, y que la entiende como el resultado de una organización social que limita y oprime a personas con cuerpos definidos como deficientes por las sociedades capitalistas contemporáneas. De este modo, han colaborado en producir un modelo social de la discapacidad que, a diferencia del modelo médico, considera como discapacitante no a las características de un cuerpo específico, sino los efectos limitantes y opresivos de las interacciones de esos cuerpos con las barreras sociales. Así, las personas con discapacidad se auto designan como un colectivo oprimido, excluido y acallado. Esto ha tenido efectos, como señalan Hughes y Paterson (2008), ya que:

.../ afirmar que la discapacidad es una consecuencia de la opresión social es cuestionar la opinión médica de que el cuerpo biológico es la causa directa de la discapacidad y la causa fundamental de la incapacidad. Esta confrontación con el reduccionismo biológico produce una distinción que es elemental para la teoría y la política del movimiento de discapacidad. (Hughes y Paterson, 2008: 110)

Según Barnes (2008) y Oliver (2008), referentes de los *Disability Studies*, la opresión hacia las personas con discapacidad se basa en el supuesto de que existe de cuerpo capacitado, del que algunos se diferencian, idea que surge en el capitalismo occidental. Por su parte, Abberley (2008) explica que una

comprensión de la discapacidad como forma específica de opresión permite entenderla, asimismo, como una construcción socio histórica producida en el marco del desarrollo del capitalismo y su relación con el trabajo, la escuela y la medicina. Estas últimas colaboraron en construir una visión médica y biologizada de la discapacidad, que, al naturalizar la categoría, y entender las limitaciones que sufren las personas con discapacidad como consecuencia de las deficiencias del cuerpo, contribuyeron a la exclusión, opresión y estigmatización de dicha población (Abberley, 2008: 47-8). De modo que considerar a la discapacidad como una forma específica de opresión permite enfatizar los orígenes sociales, históricos, políticos y económicos de la misma, al mismo tiempo que permite desarrollar teorías y perspectivas tanto económicas como sociopolíticas que, al desnaturalizar la discapacidad, involucre transformaciones en pos de mejorar la vida de dicho colectivo.

Siguiendo a Iris Young (2000), la opresión y exclusión solo pueden resolverse por medio de la justicia social. La opresión que atraviesa a las personas con discapacidad es específica de dicho grupo, como señala la estudiosa, lo mismo sucede si tomamos dentro del grupo de personas con discapacidad, a las mujeres con discapacidad, sujetas de interés de esta tesis. Por lo tanto, en este capítulo daremos un espacio a desarrollar los tipos de opresión que actúan empobreciendo la participación plena en la sociedad de las mujeres con discapacidad. El movimiento de personas con discapacidad, considera, junto con otros movimientos sociales que surgieron en la década del 60, que luchar por el reconocimiento cultural es una forma privilegiada de ir en contra de la opresión. Por su parte, Nancy Fraser (2008) considera la falta de reconocimiento como una forma de injusticia social que implica negar a los grupos oprimidos su condición de sujetos de derechos y como interlocutores plenos en la arena política.

Desarrollaremos, a partir del siguiente apartado, los debates que se vienen desarrollando en el marco de por el movimiento social de la discapacidad y los *Disability studies* desde la década del 60 en función de lo anteriormente expuesto y que modificaron los modos de ver a las personas con discapacidad, así como los aportes de feministas como Iris Young, Nancy Fraser y Martha Nussbaum, que han permitido situar los debates sobre la discapacidad en el plano de los derechos

humanos, el reconocimiento y la justicia social. Nos centraremos en debates que discuten acerca de los efectos discapacitantes del poder de normalización, y aquellos que entienden a la discapacidad no como un déficit biológico, sino como una forma de opresión social que se inscribe en el sistema capitalista. Tras considerar las tensiones entre puntos de vista en disputa, como las suscitadas entre el modelo médico y el social de la discapacidad y el reconocimiento de la diferencia, nos proponemos entonces relevar los principales debates originados en el marco del surgimiento del movimiento social de personas con discapacidad, los estudios feministas de la discapacidad y los *Disability studies*, particularmente sobre la educación inclusiva y la vida independiente.

Movimientos sociales y debates sobre la diferencia

Desde 1960, en las sociedades capitalistas se está dando un proceso de nuevas formas de conflictividad social en torno a los nuevos movimientos sociales que desplaza la lucha de clases como la principal causa de conflicto, ubicando en el centro a los intereses relativos a la identidad y la cultura (Fraser, 2008; Femenías, 2007). La filósofa feminista Nancy Fraser (2008) describe estas luchas señalando que responden a al menos dos tipos de exclusión que afectan generando injusticia social: los relativos a la redistribución económica, y los que devienen de la falta del reconocimiento cultural⁶⁰. Esto significa un cambio en el discurso de la justicia social imperante: al de las reivindicaciones redistributivas (que abogan por una distribución más justa de los recursos y riquezas) se ha incorporado con fuerza el de las reivindicaciones sobre el reconocimiento cultural. Este último pretende un mundo que “acepte la diferencia, en el que la integración en la mayoría o la asimilación de las normas culturales dominantes no sea ya el precio de un respeto igual” (Fraser, 2008:83).

En este marco, surgen las llamadas políticas de la diferencia, que se basan en la idea de que todos los seres humanos poseen el potencial de definir y moldear su propia identidad como individuos y como cultura, abogan por un

⁶⁰ Coincidimos con Almeida (2009) cuando considera al colectivo de personas con discapacidad como afectado por estas dos injusticias, es decir, que es atravesado bidimensionalmente por dichas formas de exclusión.

reconocimiento de la particularidad, acusando a la política igualitaria de ceguera a las diferencias, debido a que esto tendría como efecto la producción de desigualdad e injusticia social (Young, 2000). Se define así, por un lado, una política que deja ‘sobrevivir’ a las culturas y otra que busca valorarlas. Desde una política igualitaria, en cambio, se intentan incluir las diferencias de forma que ya no generen un problema a los grupos más favorecidos. Como ejemplo de esto son las políticas de discriminación positiva, esto es, la otorgación de beneficios especiales a miembros de grupos desfavorecidos. Estos tipos de políticas, no plantean una transformación en las condiciones sociales que hacen que esos miembros sean oprimidos, sino que, contrariamente, el principio de igualdad de trato puede evitar la inclusión al eliminar la diferencia (Young, 2000).

Iris Young propone, por su parte, una política de la diferencia para lograr la igualdad ya que esta puede generar la posibilidad de reconocer las diferencias de cada grupo, minimizando la opresión real o potencial, en el sentido de que “a veces, reconocer derechos especiales a los grupos es el único camino para promover una participación completa” (Young, 2000: 26). Sin embargo, esto puede devenir en estigmatizar aún más a los grupos sólo si identificamos igualdad con ser idénticos y diferencia como desviación o desvalorización. Para producir un cambio cultural que modifique esta situación, aquellos grupos marginados pueden llevar a cabo formas de expresión cultural que construyan una imagen positiva de sí o desarrollar prácticas tendientes a la identificación de la liberación con la igualdad social, lo que “afirma la diferencia de grupo y promueve la inclusión y la participación de todos los grupos en la vida pública” (Young, 2000:25). Considerando esto, Young sostiene que, para desafiar a la opresión y la dominación, la justicia debería reconocer el ámbito público como un espacio heterogéneo.

/.../ El reconocimiento de la diferencia de grupo requiere también un principio de toma de decisiones políticas que alienten la organización autónoma de los grupos en la sociedad. Esto significa establecer procedimientos para asegurar que la voz de cada grupo sea oída en la sociedad a través de instituciones con representación de grupo (Young, 2000: 26).

Eva Feder Kittay coincide y agrega que las políticas de la igualdad invisibilizan las necesidades específicas de las personas con discapacidad, como los apoyos para poder llevar adelante una vida independiente, que sólo podrán ser

conseguidos a partir de una política de la diferencia (2005). En este sentido, es necesario hacer hincapié en el señalamiento de que las personas con discapacidad sufren injusticias desde una diferenciación social *bidimensional*, esto es, no sólo a partir de diferenciales de patrones institucionalizados de valor cultural, sino también económicos (Fraser, 2008; Almeida, 2009).

Diferencia y mujeres con discapacidad

Los movimientos sociales de mujeres, negros, personas con discapacidad (los aspectos específicos del movimiento de personas con discapacidad serán desarrollados en el siguiente apartado) entre otros, abogan por el reconocimiento de la diferencia, entendiendo a ésta como una cuestión política y cultural. Debido a las problematizaciones y denuncias de los movimientos sociales y a la producción teórica, se comenzó a comprender la diferencia desde una crítica al paradigma igualitario de la modernidad, significándola positivamente como algo valioso y autoafirmativo.

Las diferencias, cualesquiera sean, no pueden nunca ser descriptas como mejores o peores, superiores o inferiores, buenas o malas, normales y anormales, etc. Sin embargo, los nuevos movimientos sociales, excepto el propio movimiento de personas con discapacidad, siguen sosteniendo una mirada diferencialista y negativa de la diferencia que expresa la discapacidad. La falta de reconocimiento no se expresa solamente desde una *mirada* subvaloradora de las personas con discapacidad, y en particular de las mujeres como enfermas, desahuciadas, inferiores, sino que también implica la no consideración de las mismas como interlocutoras plenas dentro de ciertas relaciones sociales (Almeida, 2009). El hecho de que algunas identidades o marcas de identidades sean consideradas diferentes “nos sugiere que se ha producido un cierto tipo de diferencialismo, es decir, que esas marcas se consideran como negativas y están en oposición a la idea de lo normal, de la normalidad” (Skliar, s/d:17).

Susan Wendell (1996) una feminista con discapacidad, refiere que prefiere utilizar el término diferencia para describir la relación entre las personas que se identifican como con discapacidad de aquellas que no, debido a que, justamente este término no involucra en sí un sentido despectivo e inferiorizante. En la

perspectiva de Wendell, hablar de diferencia permite situar la cuestión de los valores, es decir, de considerar la experiencia de la discapacidad como algo valioso y no necesariamente asociado a las limitaciones y el sufrimiento. Para la estudiosa, términos como otredad o estigma expresan los aspectos relativos a la opresión y los aspectos sociales negativos en que la discapacidad actúa afectando negativamente a dicho colectivo. En ese sentido, Wendell (1996) critica la producción teórica de Goffman (2008) sobre el estigma, al considerarla demasiado general (Goffman incluye en el mismo grupo de estigmatizados a personas con discapacidad, homosexuales, extranjeros, etc) y que puede dar lugar a pensar las vidas de las personas con discapacidad desde lo que Oliver (2008) llamaría el modelo de tragedia personal. Wendell (1996), quien adquirió una discapacidad en su adultez, no coincide con Goffman en su descripción de la experiencia de las personas en dicha situación. El sociólogo supone que, cuando una persona sin discapacidad, que ya ha aprendido a diferenciar entre atributos deseables y no deseables, que ha observado durante toda su vida sin discapacidad a los estigmatizados con desprecio, al adquirir una discapacidad se siente frustrado, tiende a negar su condición o a no auto reconocerse como estigmatizado. Incluso quiere parecer lo más normal posible, y hasta puede llegar a ocultar o desear ocultar su diferencia. Es decir, asocia el estigma con aspectos negativos como el descrédito social, la no auto aceptación, entre otros.

Por el contrario, Wendell (1996; 1989) afirma que vive su vida con discapacidad felizmente, que poder reconocerse en su diferencia como mujer con discapacidad ha colaborado en vivir una vida más plena, y que el contacto con otras mujeres con discapacidad ha colaborado en valorar el sentirse orgullosamente parte del colectivo de mujeres con discapacidad. Sin embargo, reconoce que los estudios de Goffman (2008) sobre el estigma resultan interesantes y aportan a los estudios sociales en la medida en que entiende la discapacidad como un constructo social que actúa devaluando las vidas de las personas estigmatizadas, segregando y excluyéndolas. Asimismo, Wendell (1996) observa en la generalización de Goffman (2008) del estigma como proveniente de las características asociadas a la discapacidad, así como de la etnia y la raza, la posibilidad de considerar a la discapacidad como un tema de derechos humanos.

Wendell (1996) considera que el concepto de otredad resulta más fructífero para describir la posición social que ocupan las personas con discapacidad. Parte del sentido que le dio Simone de Beauvoir en su libro *El segundo sexo* (2015) al término, mediante el cual la filósofa explica las diferencias entre los varones y las mujeres como desiguales al ser las mujeres definidas por los varones como lo Otro (el segundo sexo) en referencia al Uno, el sujeto, que representa a los varones y su punto de vista. Así, “la mujer se determina y se diferencia con relación al hombre, y no éste con relación a ella; la mujer es inesencial frente a lo esencial. Él es el Sujeto, él es lo Absoluto, ella es lo Otro” (De Beauvoir, 2015: 18). De modo que, desde la perspectiva del Uno, ese Otro es en referencia al Uno, sin que el Uno sea en referencia al Otro, que es sometido a un punto de vista que le es extraño.

Si bien Wendell (1996; 1989) se reconoce como mujer y feminista, y expresa el valioso aporte que el feminismo ha resultado para las personas con discapacidad. Como mujer con discapacidad señala que las feministas han situado a las mujeres con discapacidad como las Otras, siguiendo la misma dinámica que los varones hacia las mujeres. Sin embargo, sugiere que el concepto de Otredad es útil para describir la experiencia de las personas con discapacidad, al suponer dos procesos: el Otro es heterodefinido como un grupo a partir de la experiencia de un grupo que tiene más poder y que puede establecer su punto de vista, sus valores y sus experiencias como particularmente valiosas. Wendell advierte sobre el poco valor que tiene en nuestra sociedad la experiencia de la discapacidad como un punto de vista sobre el mundo, y explica así la devaluación, el silenciamiento o la invisibilidad de las voces de las personas con discapacidad. En este sentido, Gerber (2008) señala que, así como para el feminismo y otros grupos, la posibilidad de hablar por sí mismos ha sido una pre condición para el empoderamiento y la lucha por sus derechos, para las personas con discapacidad, esa precondición es clave. Hacer escuchar sus voces para las personas con discapacidad supone, además, una especificidad, ya que entre sus integrantes existe un grupo de aquellos que son y han sido aún más silenciados, ya sea debido a que se comunican mediante formas y lenguajes que no son legitimados o incluso negados, así como la situación de las personas con discapacidad intelectual, entre quienes sus voces han sido consideradas menos valiosas por representar

paradigmáticamente el opuesto de la racionalidad. Sumado a esto, la experiencia de ser considerado parte del grupo de lo Otro y la imposibilidad de poder hablar por sí mismos tienen como efecto que las personas con discapacidad, y en mayor medida las mujeres, sufran maltratos y abusos psicológicos y físicos cotidianamente. Según Wendell (1996; 1989) los hospitales constituyen un espacio privilegiado de violencia hacia el cuerpo de las mujeres con discapacidad. Los médicos deciden si y cuando desnudarlas, donde, cómo y cuándo tocarlas, entre otras situaciones donde las voces de las mujeres no son escuchadas y sus decisiones sobre su propio cuerpo no son puestas en juego. Wendell (1996) agrega que esta situación pasa desapercibida por los médicos quienes, al considerar a las mujeres con discapacidad como lo Otro, pueden incluso no reconocer esos tratos como violentos.

Si bien el grupo de personas con discapacidad puede establecer a las personas sin discapacidad como lo Otro, esto no tiene las mismas consecuencias para aquellos denominados como sin discapacidad, quienes, como ya hemos expresado, ni siquiera se perciben a sí mismos como sin discapacidad. Sumado a esto, Wendell (1996) hace una crítica sobre aquellas personas sin discapacidad que, queriendo demostrar una empatía hacia el colectivo de personas con discapacidad argumenta que en realidad todos/as tenemos una discapacidad. Wendell es clara en advertir que este argumento no visibiliza la discapacidad como un valor, sino que, por el contrario, oculta las luchas del colectivo por visibilizar los tipos de opresión y barreras específicas a que está sujeto este grupo (Wendell, 1996).

Susan Peters, otra académica feminista con discapacidad, avanza al describir cómo, particularmente, en el caso de las mujeres con discapacidad, se puede ver cómo la familia, la escuela y la sociedad en general intervienen en la construcción de una identidad desde la 'Otreidad' y el status de víctimas. Las ideas sociales dominantes de la mirada externa construyen la interna, y en ellas predomina la caracterización de los discapacitados como

/.../ personas impotentes, inútiles, indeseables y dignas de lástima. Dependientes, carentes de plenitud corporal y de las expresiones básicas de la personalidad. Las mujeres con discapacidad son sumisas, asexuales, amargadas y llenas de aversión hacia ellas

mismas. En pocas palabras, son víctimas de las ideas erróneas y de su propia incapacidad de rechazar y trascender del prejuicio de los demás (Peters, 1998:231).

En el caso de las mujeres con discapacidad, en la perspectiva de los estudios feministas de la discapacidad, se debe considerar por lo menos las múltiples estigmatizaciones en la intersección entre el género y la discapacidad. Susan Peters (1998) reconoce que, en la medida en que las mujeres con discapacidad sigan asimilando las imágenes desde la Otredad que le ofrecen la sociedad, la escuela y la pedagogía, siempre van a seguir intentando que se les acepte, negando sus identidades personales y múltiples.

La persistente falta de reconocimiento de las personas con discapacidad, y específicamente, de las mujeres con discapacidad impulsa la necesidad de revisar las formas en que la concepción acerca de la normalidad/anormalidad se construyó y legitimó en el siglo XIX y XX por medio de nociones médicas, psicológicas, psiquiátricas, jurídicas y pedagógicas, generando una mirada negativa sobre las personas con discapacidad. Skliar (2000) sostiene la necesidad de desarrollar una perspectiva histórica de la ‘deficiencia’ que incluya un análisis de las relaciones entre conocimiento y poder en los estudios de la discapacidad, en particular en la educación especial, que conserva una mirada del sujeto iluminista, colonialista, colectivizante y medicalizada. Bajo los supuestos de estas ideas funciona la educación especial, como subsistema educativo y como disciplina, definiendo clasificaciones, representaciones y políticas educativas destinadas a los sujetos “deficientes” (Cobeñas, 2009), sosteniendo los aspectos básicos que parecen incuestionables del sistema escolar, prácticas inscritas en la idea de escuela convencional, a saber:

/.../ La idea de curriculum como orden preestablecido de aprendizaje, la evaluación-calificación, el enseñar como único camino para aprender, la agrupación por edades, la masificación, el control y la imposición de los adultos sobre los niños, los espacios, los tiempos, etc. Aunque hay quienes piensan que son *escuelas*, a secas, porque es esto lo que deberían ser las escuelas, todas las escuelas (Contreras, 2004:2).

Consideramos en este punto necesario señalar que

/.../ la igualdad no se opone a la diferencia, sino a la desigualdad, y esto último supondría un principio al que pocos/as adherirían. De manera similar, el antónimo de diferencia no es igualdad sino identidad. Por tanto, un feminismo basado en la diferencia que rechaza la lógica de la identidad (que subsumiera a las mujeres dentro de la norma definida por el varón) no debería en principio rechazar la igualdad formal en términos, al menos, de igualdad política. En principio, ambos partieron de la articulación de “identidad como

mujeres” frente a la heterodesignación patriarcal y como modo de búsqueda de la autodesignación. La transversalidad de la categoría de género permitió demostrar la “identidad genérica” como un constructo, desafiando la naturalización de la inferioridad y el esencialismo al que la heterodesignación sometía a las mujeres (Femenías, 2007:81).

Así, “la identidad puede implicar una dinámica transformadora; esto es, si se la entiende como proyecto de autoafirmación para la emancipación” (Femenías, 2008:28).

La política de igualdad y de integración basada en la pedagogía normalizadora, por el contrario, ejerce diversas violencias sobre las mujeres con discapacidad al heterodesignarlas según clasificaciones que entienden a la discapacidad y el género como diferencia, en el sentido de inferioridad, desigualdad y anormalidad. Al hablar de igualdad se genera un reduccionismo de la experiencia en relación a aquello que se iguala (Contreras, 2009). La diversidad integra a los no iguales entre los iguales, ocultando la continuidad de la mirada del “nosotros como la normalidad de la igualdad deseable”. Los ‘otros-diferentes-deficientes’ son concebidos bajo categorías colectivas, quitando la posibilidad de ser mirados por quiénes son como sujetos. Esto se materializa en la ausencia de políticas y recursos para proveer apoyos a la vida independiente y la educación inclusiva, entre otros, a la vez que se sostienen los servicios terapéuticos y formas de educación segregada que, bajo una ideología de la normalidad, mantienen a las personas con discapacidad en modos de vida basados en los términos de la injusticia social. Así, la regulación y financiamiento de servicios terapéuticos y educativos por las obras sociales o áreas ministeriales de salud, la inexistencia de asistentes personales y, entre otros, la educación y acreditación diferenciada entre escuela especial y escuela común son ejemplos de cómo el Estado continúa sosteniendo políticas basadas no en el reconocimiento de las diferencias, sino más bien en la perpetuación de la desigualdad.

Discutir la lógica de la igualdad no es defender la desigualdad sino llamar la atención sobre las consecuencias en las experiencias de los sujetos “no iguales” de las prácticas que se inspiran en esa lógica (Contreras, 2009). En el campo de la educación, esa lógica de la igualdad es la que crea la norma. Las alumnas y los alumnos o bien deben partir de una igualdad o llegar a una, y esta mirada contribuye a heterodesignar, inferiorizar y negar el autoreconocimiento de los

sujetos diferentes. Esto afecta la relación educativa negativamente: la educación no puede estar basada en un concepto de igualdad que tenga como contraposición la heterogeneidad, sino en uno que genere experiencias y reflexiones tendientes a construir miradas positivas en cada sujeto sobre sí mismo y los otros diferentes. “Cruzar la frontera entre la educación especial y la general significa ponerse uno mismo en el lugar del Otro, y en ese proceso desarrollar nuevas formas de pensar sobre uno mismo y sobre los demás” (Peters, 1998: 247). El acto de recuperar el propio sentido de la identidad y su lugar en la educación es una forma poderosa de política personal y cultural que permitirá la reivindicación de las identidades múltiples de las personas con discapacidad y específicamente las mujeres con discapacidad, rechazando la idea del Otro.

Lo personal es político

El movimiento social de personas con discapacidad aboga por la reivindicación identitaria y el reconocimiento cultural de este colectivo, a partir de la participación en los debates acerca de las formas de ver la discapacidad. El surgimiento del movimiento se puede remontar al siglo XIX, pero cobró intensidad y significado en los años sesenta y setenta de este siglo, inspirado por el movimiento de los derechos civiles y el de mujeres. Particularmente los cuestionamientos sobre la ciudadanía y el cuerpo permitieron a las personas con discapacidad modificar la visión devaluada de sí y sacar la discapacidad del ámbito de lo médico haciéndola entrar en lo social, a través del lema feminista de que lo personal es político. La afirmación de que lo personal es político ha tenido una gran incidencia en el proceso de politización de las personas con discapacidad (Morris, 1993; Palacios, 2008) y su organización como movimiento social. Para comprender este proceso retomaremos algunos aportes del feminismo.

Lo personal es político constituyó uno de los lemas más característicos del movimiento feminista en los años sesenta y setenta. Refiere a una concepción de la política diferente de aquella relativa al ámbito de lo partidario o institucional. Esta concepción de lo político está basada en la obra de Kate Millet denominada *Sexual Politics* (1969, [Política sexual, 1995]) en la que se define la política como un sistema de dominación, puntualmente sexual, de los varones hacia las mujeres,

un modo de gobierno específico denominado patriarcado. Millet describe así cómo oprimen a las mujeres las diferentes instituciones instauradas por los varones, apropiándose de sus cuerpos, su fuerza productiva y reproductiva. Señala que:

.../ En este ensayo no entenderemos como política el limitado mundo de las reuniones, los presidentes y los partidos, sino por el contrario el conjunto de relaciones y compromisos estructurados de acuerdo con el poder, en virtud de los cuales un grupo de personas queda bajo el control del otro grupo. (Millet, 1995:32).

Esta definición de política, si bien Millet misma la extiende a esferas como las de la clase o la etnia, es puesta para comprender la desigualdad entre los sexos. Así, permite identificar como espacios donde se ejerce el poder patriarcal a espacios consideradas privadas y personales como la familia o la sexualidad, o el propio cuerpo. La autora señala que justamente la opresión continua ejercida sobre estos grupos específicos es debido a que no poseen la mínima representación, voz o reconocimiento en los espacios asociados a lo que tradicionalmente se conoce como lo político. En este sentido, Millet quita del cuerpo biológico la justificación de la inferiorización de la mujer y de las situaciones y contextos que la oprimen para establecer que éstas son causadas por relaciones sociales de poder y dominación patriarcal. Es decir, que no hay nada en un cuerpo biológico, sino en uno social, que justifique el uso de la fuerza productiva y reproductiva de las mujeres por parte de los varones.

Este lema modifica entonces la concepción de política, la de la esfera personal y la del propio cuerpo. Este planteo, al articularse con el movimiento feminista trajo aparejadas nuevas estrategias para movilizar a las mujeres y luchar en los ámbitos públicos, pero también en los privados, como el cuerpo mismo, entendiéndolo entonces como un cuerpo que por ser socialmente construido como de mujer, es dominado por los varones.

Una obra que refleja este lema y la lucha, y que actualmente es considerada icónica, es la de la artista plástica Barbara Kruger. Desde los 70, su estética cuestiona principalmente al patriarcado y la lógica del consumismo a partir de producir imágenes simulando los formatos de las propagandas, pero incluyendo frases y lemas politizados basadas en las críticas del feminismo al patriarcado y a la sociedad del consumo. En esta imagen se ve una fotografía en

blanco y negro de la cara de una mujer caucásica y bella según los estándares hegemónicos, la mitad en “positivo”, la otra en “negativo”, y sobre la que se imprimen grandes etiquetas que contienen la frase “tu cuerpo es un campo de batalla” en inglés, escritas en blanco con fondo rojo.

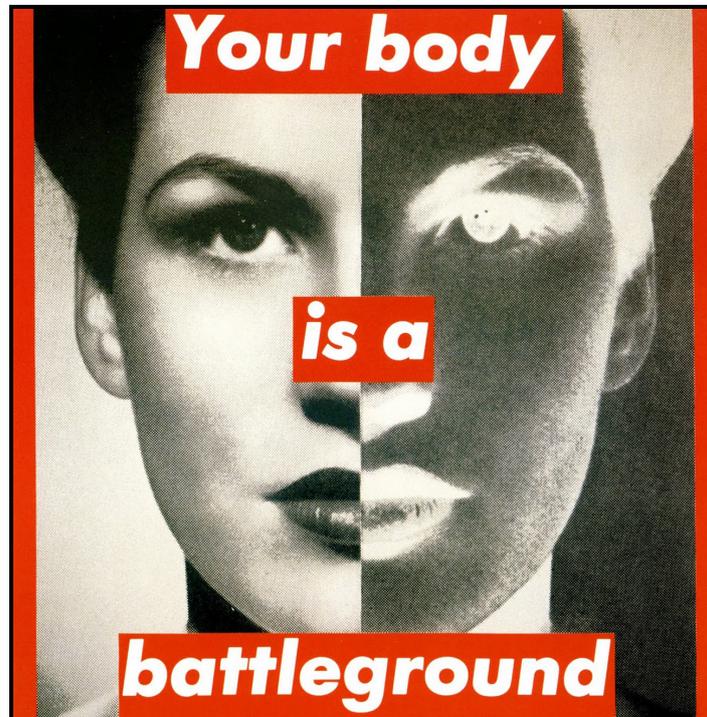


Imagen 3. Barbara Kruger (1989) Untitled (Your body is a battleground)

En esta obra en particular, creemos que se pueden ver las consecuencias de esta nueva forma de concebir lo político asociado al cuerpo para el feminismo, lo que posibilita pensar la lucha a partir del propio cuerpo y que tuvo consecuencias para otros movimientos como el de las personas con discapacidad.

El lema *lo personal es político* ha permitido a las personas con discapacidad ver que ésta no es un problema individual de quien tuvo la mala suerte de adquirirla, no es el poseer un cuerpo entendido como biológicamente deficiente lo que justifica la imposibilidad de tener una participación plena en la sociedad, y hasta ser dueñas del propio cuerpo. Por el contrario, la discapacidad refiere a formas específicas en que la sociedad etiqueta a algunos cuerpos como incapaces y los segrega, aísla, extermina. Se construye en una trama compleja producto de un largo proceso histórico y con consecuencias políticas, que ha reforzado la visión de que es necesario sacar la cuestión del cuerpo individual para

llevarlo al campo de lo social, entendiendo entonces cómo la experiencia de la discapacidad está sujeta a los efectos de la opresión. En consecuencia, las personas con discapacidad se han politizado y se han constituido como movimiento social exigiendo tener voz y representatividad en los espacios políticos, el reconocimiento en términos culturales y denunciando que la discapacidad es una forma de opresión por parte de una sociedad diseñada para personas sin discapacidad.

De la educación inclusiva a la vida independiente

El movimiento de personas con discapacidad abogará por políticas de reconocimiento cultural identificándose como un grupo oprimido, a diferencia de las visiones patologizantes, benefactoras o eugénicas que existían y aún existen sobre estos. “Ese proceso de identificación parece ser lo contrario de lo que William Ryan dio en llamar “culpar a la víctima”, ya que tiene que ver con convertir desgracias privadas en injusticias públicas” (Shakespeare, 2008:73).

Mike Oliver llama teoría de la tragedia personal o “modelo individual” (2008:20) al principal obstáculo por el cual no se ha tenido en cuenta a la discapacidad en las políticas públicas y no se ha avanzado en términos académicos en un sentido sociológico y social: la concepción de la discapacidad como tragedia personal tendría como consecuencia la creencia de que las personas con discapacidad no pueden participar plenamente de la sociedad debido a sus propias limitaciones físicas o psicológicas generadas por la condición de persona con discapacidad vista como una situación vivida por la persona y su entorno como traumática.

/.../ Sin embargo, cada vez más personas con discapacidad señalan que no son las limitaciones personales las que evitan su plena participación, sino las restricciones sociales que la misma sociedad les impone lo que les lleva a adoptar la opinión de que ‘la discapacidad es, por lo tanto, una forma particular de opresión social’ (UPIAS, 1976: 4)” (Oliver, 2008: 20).

Es en Gran Bretaña con UPIAS (Unión de Impedidos Físicos contra la Segregación), en Estados Unidos, vinculado al movimiento de vida independiente, y en Suecia, a través del movimiento de *self-advocacy* sueco, en la década de 1970, que se puede ubicar el punto de partida del surgimiento de un movimiento

que luego cobrará fuerza internacional en la misión por modificar las visiones de las personas con discapacidad, reivindicándolas como sujetos de derechos.

El movimiento de vida independiente surge asociado al movimiento de personas con discapacidad a partir de la figura de Ed Roberts, un joven activista con discapacidades múltiples y profundas que fundará el primer centro de vida independiente en Berkeley, asociado a la Universidad de California. Es decir, cerca de San Francisco, ciudad de gran relevancia no sólo para el movimiento de vida independiente sino también al de derechos civiles, de mujeres y homosexuales. Roberts se constituirá en el primer alumno con discapacidad severa de la Universidad de California y quien demandará apoyos para poder estudiar y vivir de forma independiente, lo que dará origen a los centros de vida independiente como un espacio de gestión de apoyos basado en los intereses y decisiones de las personas con discapacidad. Estos centros están hoy muy difundidos en todo Estados Unidos, permitiendo a las personas con discapacidad vivir en la comunidad con apoyos, pero en Argentina y la región, aun no se han desarrollado.

De modo que, en los sesentas, el movimiento de personas con discapacidad empieza a verse y pensarse como un colectivo oprimido socialmente que lucha contra las barreras que los excluyen y discapacitan más aún por la falta de apoyos para la vida independiente. Estas nuevas visiones de sí en articulación con el surgimiento de espacios académicos de estudios sociales de la discapacidad que, a diferencia de las áreas que estudiaban la discapacidad hasta entonces, estará asentada en perspectivas sociológicas y no médicas, darán lugar a la producción de un nuevo paradigma de la discapacidad: el modelo social. Así, la discapacidad pasa de ser heterodesignada como una forma trágica de vida, a ser autodefinida por el mismo colectivo como una forma de opresión social, denunciando cómo las personas con discapacidad deben cotidianamente enfrentar situaciones invalidantes donde se las trata ofensivamente, con miedo, asco, hostilidad, desconfianza, sobreprotección y paternalismo. Estas prácticas serán interpretadas como legitimadas por los supuestos sobre la discapacidad basados en lo que denominarán el modelo médico que median en las relaciones sociales que entienden a las personas con discapacidad como inferiores biológicamente,

contribuyendo a sostener una mirada eugenésica, de tragedia personal y dependencia sobre la discapacidad. Dichas miradas tienen como efecto producir la idea de que las diferencias en los cuerpos y las capacidades son comprendidas como disvalores. De modo que “ser discapacitado supone experimentar la discriminación, la vulnerabilidad y los asaltos abusivos a la propia identidad y estima” (Barton, 1998:24).

Sin embargo, el movimiento de personas con discapacidad ha luchado desde sus inicios para revertir los sentidos negativos asociados a la discapacidad y construir una identidad positiva, al entender que “la discapacidad es una categoría social y política en cuanto implica prácticas de las regulaciones y las luchas por la posibilidad de elección, la potenciación y sus derechos (Oliver, 1989; Fulcher, 1989 en Barnes, 1998: 24). De modo que, como desarrollaremos más adelante, la discapacidad es una forma de opresión social en el sentido en que el grupo de personas con discapacidad experimenta limitaciones sociales relativas a la distribución económica, al mismo tiempo que su identidad es definida por grupos dominantes quienes los despojan de poder, de toda forma de participación en las decisiones sobre sus vidas y los ubican en la marginación y la dependencia. Oliver critica la postura que encuentra en artículos académicos como el de Finch (1984) donde se argumentan estrategias o políticas basadas en la “dependencia basada en la discapacidad” (pg. 21). Según Oliver,

/.../este argumento se basa en la suposición incorrecta de que se puede dividir a la población en personas dependientes (con discapacidad) e independientes (sin discapacidad), mientras que ningún integrante de la sociedad industrial moderna puede considerarse independiente. Incluso dentro de las relaciones más atentas y respetuosas puede haber una “dependencia recíproca”, la que puede deberse al desempeño actual de las tareas o la redistribución de los papeles debido a una inversión dentro de una relación existente (por ejemplo, los hijos que ahora se ocupan de sus padres, quienes previamente se habían ocupado de ellos) (2008: 21).

Por todo esto vemos reforzada la idea de que la discapacidad no es una condición física dada en el individuo sino que es una construcción social, que tiene una historia, un momento de surgimiento donde se empezaron a modificar unas relaciones sociales, una vida social en función de transformaciones políticas, económicas, sociales que fueron definiendo a aquellos que no podían o no querían cumplir con las expectativas o con los nuevos roles sociales como discapacitados, incapacitados para trabajar, y de este modo fueron definidos como dependientes,

divorciándolos, despojándolos desde un inicio de toda posibilidad de ejercer la ciudadanía, los derechos, la independencia, la vida social en comunidad.

Un proceso de similares características ocurrió en el campo escolar: desde que se crearon las escuelas, la definición de alumno/alumna normal separó a las personas con discapacidad, de modo que la exigencia actual en relación a la educación inclusiva no es por volver a incluir sino por incluir por primera vez a aquellos/as sobre los/as que se fundó la definición de exclusión escolar y de lo educable e ineducable, del par normal/anormal.

Conquistas del movimiento de personas con discapacidad: la educación inclusiva y la vida independiente como derecho

Como conquistas del movimiento social de personas con discapacidad, podemos mencionar que, en el plano jurídico, en 1994, la Argentina firmó la Declaración de Salamanca (UNESCO). Este acuerdo define el pasaje en términos conceptuales de la integración educativa que marcó la década del 80 a la inclusión, en los 90. La Declaración ha sido un hito en la lucha por una educación inclusiva, ya que define una educación de calidad como una educación para todos y todas juntos/as. En la Declaración se entiende la discapacidad desde el modelo social, que reconoce que el problema no está en la alumna o el alumno con discapacidad sino en una sociedad discapacitante y una escuela que pone barreras a educación de niños, niñas y jóvenes. Referirnos a la cuestión de la inclusividad escolar significa pensar en una escuela para todos y todas donde las dificultades no sean entendidas como imposibilidades del alumnado sino como las barreras que pone la escuela para su aprendizaje. Así, una escuela inclusiva cree que todos y todas pueden aprender y que deben hacerlo juntos/as y para asegurar la inclusión se transforma para luchar activamente contra mecanismos de selección, derivación, segregación, y discriminación de todo tipo (Blanco Guijarro, 2008) (Barton, 2009). Resulta significativo el punto 3 del marco de acción de la Declaración, donde se señala que

/.../ Cada vez existe un mayor consenso en que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales sean incluidos en los planes educativos elaborados para la mayoría de los niños y niñas. Esta idea ha llevado al concepto de escuela inclusiva. El reto con que se enfrentan las escuelas inclusivas es el de desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos los niños y niñas, comprendidos los que sufren

discapacidades severas. El mérito de estas escuelas no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños; con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación, crear comunidades que acojan a todos y sociedades inclusivas (Declaración de Salamanca, 1994, punto 3)

De modo que la Declaración exige a los países firmantes el compromiso de transformar sus sistemas educativos en inclusivos, teniendo como principio rector el hecho de que

/.../ las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares. /.../ Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades severas (Declaración de Salamanca, 1994, punto 3).

Así, entendemos que la Declaración considera a las escuelas especiales como instituciones no inclusivas y segregadoras, al mismo tiempo que compromete a los Estados firmantes, entre los que está la Argentina, a modificar sus sistemas educativos en función de este principio, porque reconoce la educación inclusiva como un derecho. Asimismo, reconoce que cualquier niño o niña, independientemente de su tipo y grado de discapacidad tiene el derecho a ser educado junto con otros niños con y sin discapacidad, pues es la obligación de la escuela y la pedagogía buscar la forma de ver cómo se lo educa, no del niño o niña de adaptarse a esa escuela.

Luego de la Conferencia de Jomtien (Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990), las Normas Uniformes de 1993 y la Declaración de Salamanca, de 1994, casi todos los países del mundo se comprometieron a lograr como objetivo la Educación para Todos y Todas, lo que significó el reconocimiento de que una gran cantidad de alumnos y alumnas pertenecientes a diversos grupos vulnerables y marginados quedaban excluidos de los sistemas de educación y sistema de educación común en todo el mundo

No obstante, pese al supuesto avance por sobre la exclusión educativa y social, los países firmantes parecían significar en la frase “educación para todos”, una educación para “casi todos” “al aceptar la premisa histórica de que un pequeño porcentaje de niños, niñas y jóvenes debían ser considerados/as como

‘marginales’ cuya educación debía correr a cargo de un sistema distinto, paralelo, por lo general denominado educación especial” (Ainscow, 2008:18). Así,

/.../ la cuestión vinculada a las personas con discapacidad pasó de ser una temática en la que el foco era ‘la persona’ como portadora de alguna discapacidad, a centrar el análisis en ‘los derechos’ de esa persona con discapacidad. Por ello resulta necesario comenzar con una referencia a lo que podemos denominar ‘la cuestión de derechos en la Argentina’ (Acuña y Goñi, 2010:24).

La Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante CDPCD o la Convención), primer tratado de derechos humanos del siglo XXI, firmada (2006) y ratificada (2008, Ley 26.378) por la Argentina, significó un hito, debido a que es el primer documento que obliga al Estado a asegurar una educación inclusiva para las personas con discapacidad. La Convención actualmente tiene rango constitucional, sancionado el 19/11/2014, lo que implica que, según la pirámide jurídica, tiene valor supra legal y jerarquía idéntica a la de la Constitución Argentina⁶¹.

La Convención, sustentada en el modelo social de la discapacidad, señala que la discapacidad es un concepto en permanente evolución y que se define como el resultado de la interacción entre personas con deficiencias y las barreras en sus entornos que evitan su participación plena en la sociedad (CDPCD- Preámbulo). El documento fue producto de las negociaciones entre los Estados y las organizaciones de personas con discapacidad y familiares de personas con discapacidad. Así, se ocupa de cuestiones como la autonomía, reconociendo “la importancia que para las personas con discapacidad reviste su autonomía e independencia individual, incluida la libertad de tomar sus propias decisiones” (Preámbulo, Inc. n), y en el Artículo 3 (Principios generales) “los principios de la presente Convención serán: a) El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas”. En su artículo 19 explicita la obligatoriedad de los Estados parte a proveer los apoyos necesarios para que las personas con discapacidad puedan vivir en la comunidad en oposición a su institucionalización o cualquier forma de vida que no esté únicamente basada en sus deseos y decisiones.

⁶¹ Aquí consta el trámite completo:
<http://www.diputados.gov.ar/proyectos/proyecto.jsp?exp=0101-S-2013>

En relación a mujeres y niñas con discapacidad, la CDPCD reconoce que “suelen estar expuestas a un riesgo mayor, dentro y fuera del hogar, de violencia, lesiones o abuso, abandono o trato negligente, malos tratos o explotación” (Preámbulo, Inc. q) por lo que destaca “la necesidad de incorporar una perspectiva de género en todas las actividades destinadas a promover el pleno goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales por las personas con discapacidad” (Preámbulo, Inc. s). También incluye un artículo específico sobre las Mujeres con discapacidad (Art. 6) para asegurar el cumplimiento de los Derechos en este grupo más vulnerable.

Otro de los grupos considerados como en mayor situación de vulnerabilidad, sumado al de mujeres, niños y jóvenes con discapacidad es el de las PCD que viven en condiciones de pobreza. Resulta significativo que la mayor parte de la población con discapacidad se encuentra en este grupo. Así, el Preámbulo, en su Inc. t) subraya “la necesidad fundamental de mitigar los efectos negativos de la pobreza en las personas con discapacidad”.

El artículo 24 refiere a la educación inclusiva. Dicho artículo expresa que “Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación (punto 1)” por lo que los Estados parte deben asegurar que

/.../ las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad (punto 2.a).

Asimismo, especifica:

/.../ A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.

El 18 de diciembre de 2013 el Alto Comisionado de las Naciones Unidas publicó un informe referido al derecho de las personas con discapacidad a la educación inclusiva. En éste se describe a la educación inclusiva como la única que efectiviza el derecho a la educación como derecho humano de las personas con discapacidad y describe como formatos discriminatorios a la educación

segregada, la integración y la exclusión como opciones que no aseguran el cumplimiento del art. 24. Es decir, las instancias actuales de asistencia a escuelas especiales o a escuelas comunes con integraciones, así como la exclusión del sistema educativo, son explícitamente descriptas como violatorias al derecho a la educación al señalar que

.../ Por lo general, los sistemas de enseñanza han adoptado uno de los tres enfoques siguientes con respecto a las personas con discapacidad: la exclusión, la segregación y la integración. **La exclusión se produce cuando se mantiene apartado a un estudiante de la escuela debido a la existencia de una deficiencia**, sin que se le ofrezca otra opción educativa en pie de igualdad con los demás estudiantes. .../ **La segregación tiene lugar cuando un estudiante con esas características es remitido a un centro educativo diseñado específicamente para responder a una deficiencia concreta**, normalmente en un sistema de enseñanza especial. Por último, la **integración** consiste en que los alumnos con una deficiencia asistan a una escuela convencional, **mientras puedan adaptarse y cumplir los requisitos normalizados del centro docente**. .../ El enfoque de la **educación inclusiva** ha surgido en respuesta a estos **enfoques discriminatorios** .../ **No son nuestros sistemas educativos los que tienen derecho a determinados tipos de niño. Por tanto, el sistema de enseñanza de un país debe adaptarse para responder a las necesidades de todos los niños.** (Informe sobre Educación Inclusiva Alto Comisionado, NU, Pgs 4 y 5. El texto resaltado en negrita y subrayado es nuestro)

En su artículo 19 efectiviza el derecho a la vida independiente y obliga a los Estados a proveer los apoyos que posibiliten a las personas con discapacidad tomar decisiones y controlar sus propias vidas. Este es así uno de los reclamos que constituyen el núcleo de las demandas del movimiento de personas con discapacidad desde sus inicios. “La necesidad de cuidado, o como muchos dirían “asistencia”, es vista no como un signo de dependencia sino como un tipo de prótesis que le permiten a una ser independiente”⁶² (Feder Kittay, 2010:50, traducción nuestra).

El Modelo Médico de la discapacidad: la mirada desde el Modelo Social

La legitimación institucionalizada del poder de normalización ha sido denominada por el movimiento de personas con discapacidad y por el área de estudios denominada *Disability Studies* como modelo médico de la discapacidad. Este construyó y construye una visión patologizada y desde la deficiencia de los/as sujetos estigmatizados, es decir, con un fuerte determinismo biológico,

⁶² “The need for care, or as many would rather say “assistance,” is viewed not as a sign of dependence but as a sort of prosthesis that permits one to be independent” (Feder Kittay, 2010:50)

ubicando la falta en el cuerpo del/a sujeto, asumiendo que existe un determinado orden corporal, una norma de la cual el caso en cuestión se desvía. De este modo, la apariencia física de una persona con discapacidad es leída como la verdad acerca de dicha persona, funcionando como una profecía autocumplida (Hughes, 2002). Este modelo médico-rehabilitatorio, que sigue estando en vigencia en la mayoría de las instituciones y políticas destinadas a “la discapacidad”, sostiene una mirada subalternizante, individualizante, patologizante poniendo énfasis en lo que define como deficiencia e incapacidades de las personas con discapacidad. Coincidimos con Elizalde y Péchin (2009) cuando afirman que

.../una descripción patologicista de los/as sujetos/as es una valoración descalificante y socavadora de derechos. No sólo porque sostiene un enunciado discriminatorio y represivo sino también porque el carácter profesional (científico) de estos enunciados estimula, habilita y naturaliza prácticas orientadas por y hacia el prejuicio, la estigmatización y el etiquetamiento de los/as sujetos/as según sus acciones estabilizadas como “comportamientos” o “conductas” predeterminadas como inapropiadas, patológicas o anormales (Elizalde y Péchin, 2009: 3).

Las personas con discapacidad son definidas por el modelo médico como sujetos cuyos cuerpos, entre otras características, no trabajan, lucen y actúan diferente y no pueden ser productivos ni autónomos, no pueden habitar la escuela común, estar en contacto con los/as alumnos/as normales, ya que significan el desorden, la anomalía, la degeneración, lo monstruoso, lo peligroso, tal como lo desarrollamos en el apartado I (Foucault, 2010). Son cuerpos que serán encerrados, confinados, excluidos, oprimidos y desnudados de sus responsabilidades y derechos sociales, constituyéndose en el paradigma de la dependencia (Hughes, 2002).

Como hemos señalado, en contraposición al llamado modelo médico de la discapacidad, en la década de 1980 comenzó a consolidarse el llamado modelo social, que entiende la discapacidad como un producto de las relaciones de poder desiguales en la sociedad (Hughes, 2002; Hughes y Paterson, 2008; Oliver, 2008). Este modelo fue concebido por el movimiento de personas con discapacidad, a partir del argumento de que “la discapacidad debe ser entendida no como un déficit corporal, sino en términos en de las formas en las cuales la estructura social excluye y oprime a las personas con discapacidad” (Hughes, 2002:59). Los estudios contemporáneos realizados en el marco de los *Disability Studies* postulan

que la idea del cuerpo discapacitado nace en la modernidad como parte del proceso de configuración del cuerpo como fuerza de trabajo, en una relación laboral donde el capitalismo ha dejado fuera a los cuerpos no productivos (Oliver, 2008; Shakespeare, 1996; Hughes, 2002). Asimismo, se los ha institucionalizado y segregado, con el objeto de “aliviar” a las familias, para que no inviertan tiempo laboral en los cuidados de los “incapaces e improductivos” (Foucault, 2005). Sin embargo, como ha señalado Almeida (2009) las personas con discapacidad contribuyen económicamente a la sociedad, ya que movilizan un gran mercado alrededor de los servicios médicos, de rehabilitación, farmacéuticos, pedagógicos, etc. de que son objeto.

El modelo social ha tenido un gran valor en las vidas de las personas con discapacidad. En palabras de Liz Crow, una mujer con discapacidad, citada por Jenny Morris,

.../ Desde hace varios años ya que este modelo social de la discapacidad me ha permitido confrontar, sobrevivir e incluso superar innumerables situaciones de exclusión y discriminación. Ha sido mi pilar, como ha sido para el movimiento de discapacidad más ampliamente. Ha permitido una visión propia libre de las limitaciones de la discapacidad y ha provisto una dirección para nuestro compromiso hacia el cambio social. Ha jugado un rol central en la promoción del auto valor de las personas con discapacidad, identidad colectiva y organización política. No creo que sea una exageración decir que el modelo social ha salvado vidas⁶³ (Morris, 1998:3, traducción nuestra).

De modo que podemos afirmar que modelo social de la discapacidad tiene un gran impacto ya que ha posibilitado a las personas con discapacidad salir del modelo de la tragedia personal para auto valorarse y además les ha servido para identificarse y agruparse, entre otros beneficios.

Las críticas al Modelo Social

Desde la década de 1990 y a partir del impacto de los estudios feministas y la perspectiva posestructuralista en los *Disability Studies*, se ha avanzado en el desarrollo del modelo social hacia una concepción del cuerpo como una

⁶³ For years now this social model of disability has enabled me to confront, survive and even surmount countless situations of exclusion and discrimination. It has been my mainstay, as it has been for the wider Disabled people's movement. It has enabled a vision of ourselves free from the constraints of disability and provided a direction for our commitment to social change. It has played a central role in promoting Disabled people's individual self-worth, collective identity and political organization. I don't think it is an exaggeration to say that the social model has saved lives (Morris, 1998:3).

producción discursiva del dominio de la cultura, histórico y atravesado por relaciones de poder.

.../ Las aportaciones actuales del feminismo .../ han subrayado la complejidad y heterogeneidad de los cuerpos en contraposición con la ideología de género, que presenta la dicotomía hombre/mujer a partir de identidades excluyentes, definidas en términos de gruesas diferencias anatómicas y donde el binarismo hombre/mujer se presenta bajo la normal heterosexual (Gamba et al, 2009:75).

Estos aportes influyeron en las visiones del cuerpo con discapacidad en los *Disability Studies*. En ese proceso, el modelo social comienza a incluir al cuerpo entre sus preocupaciones luego de haberlo concebido, según Moscoso (2006), “como las sonrisas sin gato de Alicia en el País de las Maravillas, la discapacidad sería una serie de estigmas sin percha, pretextos para el deterioro de la identidad sin ninguna relación con la condición personal del discapacitado” (Moscoso, 2006:5).

Las activistas y académicas con discapacidad han hecho aportes particularmente valiosos en la revisión de la comprensión del cuerpo como generizado/con discapacidad al propiciar el diálogo entre las discusiones provenientes del feminismo y las discusiones dentro de los *Disability Studies*, así como de las luchas políticas del movimiento de personas con discapacidad, (Meekosha, 1998; Morris, 1997; Morris, 2002).

De este modo el diálogo entre teorías ha echado luz sobre la concepción del cuerpo dentro del Modelo Social argumentando que hay que avanzar en su problematización, debido a que su invisibilización contribuye a crear una noción de la discapacidad desprovista de éste, exiliándolo al dominio de los estudios basados en el modelo médico de la discapacidad que lo entiende como una “máquina imperfecta”, encarnando la idea de déficit y exclusión en el mercado laboral capitalista. Es desde esta perspectiva que los cuerpos discapacitados son vistos como asexuados, degenerados, públicos, deficitarios, ingobernables, monstruosos, peligrosos, tristes, deformes, incapaces, naturales. Se propone, entonces, una noción encarnada de la discapacidad, en vez de una en la que no hay cuerpo ya que “resulta un hecho innegable que el impedimento participa de la experiencia y política de la discapacidad y es algo fundamental en las vidas de las personas con discapacidad. Las formas de resistencia y lucha por el control, la

independencia y la emancipación del cuerpo están encarnadas” (Hughes y Paterson, 2008:108).

Las perspectivas de género y posestructuralistas a su vez, permiten ubicar en el cuerpo un lugar privilegiado para la opresión a las mujeres y personas con discapacidad, al ser normalizado mediante discursos principalmente médicos, pedagógicos y psicológicos, regulando la apropiación y el control de estos grupos sobre su propio cuerpo. Las mujeres con discapacidad en particular sostienen que sus cuerpos han servido para evocar lastima y generar ganancias de donaciones en las organizaciones benéficas. Han sido reducidos a su (dis)funcionamiento biológico, sujeto de abuso, control, vigilancia, medicalización, cirugía, normalización, colonización, regulación, rehabilitación, desecho (Meekosha, 1998).

Para finalizar, queremos señalar que, pese a ser conocidos los valiosos aportes de Judith Butler a la teoría del cuerpo y a las formas en que determinadas vidas pueden ser pensadas como precarias o no dignas de ser vividas, es reciente la incorporación de su teoría a los *Disability Studies* (Samuels, 2012). Un texto precursor identificado por Samuels que articula ambos campos de estudio ha sido el de Julia Cho “Sideshow Freaks and Sexualized Children: Abject Bodies on Display” (1997) donde analiza las relaciones entre niñez, género, sexualidad, freak show y discapacidad que producen cuerpos abyectos.

/.../ Sin embargo, el englobamiento que realiza Cho de obra de Thomson en la de Butler produce un englobamiento problemático del cuerpo monstruosamente discapacitado en el cuerpo monstruosamente generizado, de modo que el cuerpo generizado emerge como un sujeto realizado, mientras que el cuerpo discapacitado permanece como un tropo reflexivo⁶⁴ (Samuels, 2012:63, traducción nuestra).

Si bien se pueden encontrar paralelismos entre la noción butleriana de Sexo/género y la discapacidad en el modelo social de la discapacidad, no se deben perder de vista, como subraya Samuels, sus diferencias.

/.../ Es efectivamente cierto que muchas de las conclusiones más convincentes de Butler acerca de cómo los cuerpos son sexuados puede informar nuestro análisis acerca de cómo

⁶⁴ Yet Cho's enfolding of Thomson's work into Butler's also enacts a troubling enfolding of the freakishly disabled body into the freakishly gendered body, in which the gendered body emerges as a realized subject, while the disabled body remains a reflective trope” (Samuels, 2012:63).

nuestros cuerpos son “capaces”; sin embargo, su trabajo en sí es posible debido a su propia confianza en un cuerpo estable, funcional y capaz de caminar, hablar, dar a luz, very ser visto⁶⁵. (Samuels, 2012:65, traducción nuestra).

Independientemente de esto, creemos que sus aportes son significativos al campo de la discapacidad. Sumado a esto, la misma Butler ha hecho intentos por acercar su teoría a cuerpos de mujeres con discapacidad, como es posible de ver en el fragmento de una película que abordaremos en el cuarto capítulo de esta tesis, donde Butler dialoga y pone en tensión la categoría de cuerpo, sexualidad y discapacidad junto a la artista plástica y mujer con discapacidad Sunaura Taylor⁶⁶.

¿Dependencia o vida independiente?

La profundización de los debates sobre el modelo médico y social, y sus concepciones sobre el cuerpo complejizadas por la teoría de género nos obliga a pensar las tensiones con la concepción de las personas con discapacidad como dependientes, partiendo de entender que en una sociedad donde la independencia es la norma, aquellos que dependen de otros y otras para su cuidado y para ejercer su independencia son estigmatizados y denigrados (Feder Kittay, 2010). Es así que a continuación avanzaremos en problematizar la noción de dependencia en relación con el movimiento de vida independiente y sus implicancias para pensar la vida y los derechos de las personas con discapacidad en el marco de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

La palabra “dependencia” viene del latín *dependere*, que significa “colgar de arriba”. Sus componentes léxicos son: el prefijo *de-* (de arriba abajo) y *pendere* (colgar) de modo que significa literalmente: colgar, pender. Así, su raíz etimológica indica que “deponder” refiere a la relación entre dos términos. El diccionario de la Real Academia, por su parte, define a la “dependencia”⁶⁷, entre

⁶⁵ /.../ It is certainly true that many of Butler's most compelling conclusions about how bodies are sexed can inform our analysis of how bodies are "abled"; however, her work itself is en-abled by its own reli-ance upon a stable, functional body that is able to walk, talk, give birth, see, and be seen. (Samuels, 2012:65).

⁶⁶ Examined life, 2008. Dirigida por Astra Taylor. Información en: <http://www.imdb.com/title/tt1279083/> . Para ver online la sección mencionada en esta tesis: <https://www.youtube.com/watch?v=k0HZaPkF6qE>

⁶⁷ Disponible en: <http://dle.rae.es/?id=CEjjsLO>

otras acepciones como “la subordinación a un poder” y “la situación de una persona que no puede valerse por sí misma”. El mismo diccionario define la palabra “dependen”⁶⁸ como “estar o quedar al arbitrio de una voluntad”; “colgar o pender de alguna cosa” y “estar subordinado a otro”.

La filósofa feminista Nancy Fraser y la historiadora Linda Gordon (1994) ubican el primer registro de la palabra *dependency* en inglés en 1588 en el diccionario de inglés Oxford, el cual la definió como asociada a la subordinación y al servilismo. Según las autoras, el verbo *dependen*, en sus raíces refiere a una relación física donde uno/a cuelga de otro/a, de modo que podemos encontrar similitudes entre los significados asociados al término en español y en inglés. Así, según describen Fraser y Gordon, la palabra en inglés posee en su uso corriente, al menos cuatro significados abstractos y metafóricos que podemos asemejar a los significados en español: un registro económico (alguien que depende de otra persona o institución para su subsistencia); un estatus socio-legal (la falta de capacidad legal o pública separada); uno político (sujeción a un poder normativo externo); y una característica psicológica (alguien con necesidad emocional excesiva). Así, en la actualidad el significado de la dependencia se presenta en sus múltiples sentidos, tanto en inglés como en español, como un estado incompleto (Moynihan, D.P., 1973 en Fraser y Gordon, 1994 y en Sennett, 2003) o de incapacidad: normal en el niño/niña o persona con discapacidad y anormal en el/la adulto o personas que se reconocen como sin discapacidad (Romañach, 2012).

La dependencia como toda palabra, cobra sentidos diferentes según el contexto. Tanto Fraser y Gordon (1994) como Sennett (2003) nos advierten sobre sus diversos usos y connotaciones. Fraser y Gordon, por ejemplo, describen las mutaciones en el uso de la palabra *dependencia* en los Estados Unidos. Allí, en la sociedad preindustrial todavía no se utilizaba para describir a los individuos, pero sí para instituciones. Se comenzó a utilizar para personas en el momento cuando un individuo adquiriría una propiedad o una fortuna que hacía posible vivir sin trabajar, en el siglo XVIII. Así, ser dependiente se definía por la necesidad de trabajar para alguien más para obtener una ganancia para vivir. Hasta ese momento el uso del término no era peyorativo, puesto que la mayoría de las

⁶⁸ Disponible en: <http://dle.rae.es/?id=CEn49xS|CEoMSBg>

personas se encontraban en dicha posición. Sin embargo, sí implicaba inferioridad de status y la no ciudadanía. En ese sentido, la dependencia todavía no tenía el sentido que tendría para caracterizar las relaciones de subordinación e inferiorización entre mujeres/varones, niños-as/adultos-as y personas con/sin discapacidad, entre otras.

Durante el siglo XIX lo que parecía normal se tornó anormal y estigmatizado. Estos registros incluyeron, a su vez, una variable importante en la concepción actual de dependencia: la creencia de que es una característica individual y psicológica, y no una cuestión de relaciones. La genealogía de la dependencia propuesta por Fraser y Gordon explica el gran énfasis de la modernidad en la personalidad individual, ya que el surgimiento de las explicaciones morales y psicológicas de la dependencia lejos de ubicarla como una relación social (estructural), la entienden como propiedades o condiciones de individuos o grupos desviados, invisibilizando relaciones sociales desiguales, subalternizantes y poniendo en los sujetos (naturalizándolo) la “culpa” de la subordinación e inferiorización. Así, mujeres, y personas con discapacidad, principalmente aquellas con discapacidad intelectual, no podían ser pensadas bajo la categoría de “persona”, es decir, como seres auto conscientes y racionales (Feder Kittay, 2005b). Sumado a esto, Feder Kittay señala que

.../ En las teorías de justicia más dominantes, la dignidad es asociada con la capacidad de autonomía. El bienestar de una persona es usualmente un prerequisite para la autonomía, pero cuando los individuos se encuentran a sí mismos dependientes de otros (como les sucede a muchas personas con discapacidad) para el auto cuidado, seguridad económica, seguridad, la dignidad que viene de la autonomía parece amenazada⁶⁹ (Feder Kittay, 2010:50, traducción nuestra).

De modo que las formas de ver a la dependencia como contrapartida de la autonomía, particularmente en personas con discapacidad, pone en riesgo su dignidad.

Dependencia como infantilización

Por su parte, Sennett (2003) describe la diferencia que en la vida privada y en la pública tiene la dependencia. En la vida pública la dependencia queda

⁶⁹ In most dominant theories of justice, dignity is coupled with the capacity for autonomy. A person's well-being or welfare is usually a prerequisite to autonomy, but when individuals find themselves dependent on others (as many people with disabilities do) for self-care, economic security, and safety, the dignity which comes with autonomy appears threatened (Feder Kittay, 2010:50).

reprimida por la creencia de que es una condición vergonzosa. Encuentra la explicación de este fenómeno asociada al liberalismo y su concepción de la madurez a partir de la “tesis de la infantilización”, según la cual, los adultos blancos varones y sin discapacidad poseen la capacidad justa de dominar y subordinar legitimada por la supuesta incapacidad de razonamiento del niño/a o las personas con discapacidad, definidas en la modernidad como menor de edad y/o de razón o capacidad. Así, es necesario que una persona sin discapacidad, es decir, con razón plena, una vez que llega a la adultez, debe juzgar y actuar racionalmente y por tanto gobernarse a sí mismo: el pasaje de la vida privada a la vida pública. El Estado deberá favorecer este proceso, ya que, si lo bloquea, devolverá a los adultos al plano infantil, estado caracterizado por el no discernimiento y que tiene como consecuencia el deshonor de la dependencia. Lucía Piossek, esgrime que ninguna mujer podría haber concebido la idea de un sujeto en los términos cartesianos. Esto es así debido a que las mujeres, específicamente quienes hubieran tenido hijos o participado de la crianza de un niño/a, no podrían pensar en un sujeto autónomo y autoconstituido, sino más bien en un sujeto relacional, que, para nacer, crecer, vivir, y entrar al mundo de la cultura precisa de otros/as, y que valora a los afectos de forma positiva (Rial, C. S. M. y Grossi, M. P., 2009).

Pero la dependencia desde la perspectiva que presentamos no es ni una cuestión digna de vergüenza en los espacios públicos, ni normal en el/a niño/a o personas con discapacidad y anormal en el/a adulto/a, ya que esa concepción legitima la subordinación y vulneración de derechos de los grupos infantilizados o tradicionalmente asociados al espacio de lo privado. Tampoco creemos que la capacidad de independencia resida en el menor o mayor grado de (dis)capacidad (Brisenden, 1986). Por el contrario, la dependencia siempre supone mutualidad, reciprocidad por lo que debe concebirse como una relación social donde ambas partes están íntimamente enlazadas en una reciprocidad necesaria. Coincidimos con Eva Feder Kittay (2010) cuando afirma que

/.../ El paternalismo es la única alternativa a la autonomía cuando esta es la norma de toda interacción humana. Relaciones cooperativas, respetuosas, atentas, son, según mi

sugerencia, mejores alternativas que una respuesta paternalista hacia quienes dependen de nosotras/os en tiempos de necesidad⁷⁰ (Feder Kittay, 2010: 55, traducción nuestra).

De modo que Kittay propone una forma de relacionarnos que escape el paternalismo para basarse en el mutuo respeto y cuidado.

Además, la filósofa, basada en su experiencia personal a partir de cuidar a su hija con discapacidad, visibiliza la situación también estigmatizada de quienes cuidan. Coincidimos con Kittay (1999) cuando sostiene que, producto de relaciones sexistas y patriarcales, son las mujeres las encargadas del cuidado de las personas, incluyendo las personas con discapacidad. Ya sea miembros de la familia, o empleadas, tradicionalmente son las mujeres quienes se ocupan de cuidar a aquellas personas más dependientes en nuestra sociedad, bajo visiones peyorativas de la dependencia (Pautassi, 2007). Sin embargo, la capacidad de proveer cuidado no es una característica intrínseca a las mujeres. Por el contrario, según Kittay, resulta un rol social que actúa desvalorizando a las mujeres. Lo que es más, la filósofa expresa diferencias de clase cuando describe situaciones en las que mujeres con mayor poder adquisitivo contratan a otras mujeres para realizar el trabajo de cuidadoras. Quienes constituyen la mejor población para cuidar a alguien no está determinado por el género, ni la clase, ni la etnia, sino en quien tenga la capacidad y la inclinación por dicho trabajo.

Como venimos sosteniendo en esta tesis, todas las personas viven en relaciones de interdependencia, por lo que resulta imposible dividir taxativamente a sujetos/as dependientes e independientes. Asimismo, coincidimos con Kittay (1999) cuando afirma que la división entre dependientes e independientes constituye un problema político, porque tiene como efecto generar desigualdad social. Así, en la perspectiva de Kittay, la responsabilidad social crece a medida que las personas poseen mayores grados de dependencia y precisan más cuidado.

⁷⁰ Paternalism is the only alternative to autonomy when autonomy is the norm of all human interaction. Cooperative, respectful, attentive relations are, I suggest, better alternatives than paternalistic responses toward those who depend on us in times of need (Feder Kittay, 2010: 55).

Dependencia y capacidad

Considerar la discapacidad dentro del plano de los derechos humanos ha requerido y continúa haciéndolo que se modifiquen los marcos jurídicos basados en supuestos sobre la discapacidad, que tuvieran como efecto la violación a sus derechos. Un aporte significativo en este proceso es la obra de Martha Nussbaum (2007; 2001), quien ha cuestionado las teorías clásicas introduciéndose en los problemas que genera pensar las teorías de la justicia a la luz de incorporar la discapacidad, denunciando que las voces de las personas con discapacidad no habían sido oídas. Asimismo, el sujeto sobre el que se basan las teorías de la justicia tradicionales, particularmente las contractualistas, supone una persona definida como capaz y que mantiene una relación de cooperación y beneficio mutuo con otros capaces, que poseen una determinada racionalidad, lenguaje y aptitudes mentales y físicas, en oposición a las personas con discapacidad, aunque también a mujeres niños y ancianos (2007). Así, Nussbaum (2001; 2007) critica a teóricos contractualistas en su teoría de la justicia argumentando que medir el bienestar de los ciudadanos a partir de las riquezas e ingresos representa una forma que no describe dicha situación, al mismo tiempo que sostiene que esa forma de medir el bienestar deja intactas ciertas prácticas que generan grandes injusticias, en mayor medida en grupos como los ancianos, mujeres, niños y personas con discapacidad. Lo que es más, en el caso específico de personas con discapacidad intelectual, por ejemplo, Nussbaum entiende que serían personas vulnerables a la deshumanización y a considerar sus vidas como no dignas en las teorías contractuales, al relacionar tan estrechamente la idea de persona a la racionalidad, tal como también señaló Eva Feder Kittay (2005).

En la perspectiva de Nussbaum (2001; 2007), las teorías de la justicia tradicionales y, específicamente aquellas contractualistas, están basadas en la ficción de una edad adulta competente, normal, permanente y natural que describiría las partes que se relacionan en condición de igualdad de cooperación en el marco de un contrato social. Es decir, las partes estarían compuestas de varones adultos sin discapacidad e independientes y con capacidades plenas y a lo largo de toda su vida. De modo que Nussbaum critica en estas perspectivas la necesidad de pensar en la igualdad de valor y de dignidad en vidas que no se

definen por las características de los varones adultos sin discapacidad, como en mujeres, niños, ancianos y personas con discapacidad. Como aclara, esto constituye una ficción pues todas las personas, desde el período de infancia hasta la ancianidad, al mismo tiempo que personas con discapacidades temporales o permanentes son dependientes y poseen necesidades relativas al cuidado y atraviesan períodos de dependencia asimétrica. Así, en palabras de la filósofa:

.../cualquier sociedad real es una sociedad en la que se da y recibe cuidado, y debe, por ello, descubrir maneras de abordar estos hechos propios de la necesidad y la dependencia humanas, maneras que sean compatibles con la autoestima de quienes reciben el cuidado y que no exploten a quienes lo ofrezcan (Nussbaum, 2001:66).

A su vez, la estudiosa advierte acerca de que ese cuidado debe estar en el marco del derecho a recibir cuidado y asistencia para poder desarrollar sus capacidades y no de actitudes paternalistas hacia las personas con discapacidad. En ese sentido, la educación aparece con un lugar central: será una de las instituciones sociales encargadas de favorecer a las personas, incluidas las personas con discapacidad, que desarrollen sus capacidades, debido a que, en la perspectiva de Nussbaum, todos los ciudadanos tienen derecho a los medios para llevar una buena vida (Nussbaum, 2007). A raíz de esta idea, señala:

.../ en el plano de la educación es donde se han dado las carencias más graves. Estigmatizados como ineducables o como un gasto inútil, los niños con discapacidades mentales no tenían acceso a una educación adecuada. Los adultos de mi generación aun recordamos las clases para niños “especiales”, que se ocultaban en los sótanos de las escuelas para que los niños “normales” no tuvieran que verlos. En muchos casos, las escuelas públicas rechazaban directamente a niños con deficiencias mentales (Nussbaum, 2007: 203).

Nos llama poderosamente la atención como Nussbaum describe una situación similar a la que pudimos observar en el marco de nuestros estudios en la actualidad, como parte del pasado, como parte de una perspectiva ya obsoleta. Esa perspectiva que la estudiosa describe como obsoleta es la que el movimiento y los estudios sociales de la discapacidad llaman modelo médico.

Lo que es más, en su libro *Las fronteras de la Justicia* (2007), Nussbaum advierte que las teorías más influyentes sobre la justicia no incluyen tres cuestiones específicas: la justicia transnacional, los animales y las personas con discapacidad. Así, las teorías del derecho en general, y las de derechos humanos en particular, como afirma Nussbaum (2007), no han considerado a las personas

con discapacidad dentro de sus marcos, como en otros momentos sucedió con las mujeres y otros grupos. Más bien, las han relegado, refiriéndolas como situaciones anómalas, o a temas que, por no ser urgentes, no ocuparían la agenda actual del derecho, ya que podrían ser resueltos luego (Nussbaum, 2001).

En palabras de Cuenca Gómez (2012),

/.../ el discurso de los derechos y su referente central, la idea de dignidad humana, se han venido cimentando sobre la base de un modelo de individuo caracterizado por sus capacidades y por desempeñar un determinado papel en la sociedad. Ambos presupuestos, /.../ resultan excluyentes para las personas con discapacidad, sobre todo, aunque no exclusivamente, para personas con discapacidad intelectual y mental (Cuenca Gómez, 2012: 105).

Esto es así debido a que las teorías tradicionales de la justicia definen a los ciudadanos como sujetos capaces poseedores de derechos, entendiendo la capacidad desde una perspectiva que ubica en primer plano a la racionalidad del sujeto. En ese sentido, se supone, por un lado, que la dignidad de las personas reside en su capacidad para tomar decisiones sobre su vida, y perseguir y desarrollar proyectos de vida de forma autónoma. Es decir, sin ayuda de otros/as y basados en la razón.

La concepción del sujeto de derechos del contractualismo, deja fuera a las personas con discapacidad, ya que este colectivo precisa de apoyos de diferentes tipos, para poder planificar y llevar adelante sus proyectos, al mismo tiempo que no representan socialmente el lugar de la razón. Son excluidos de las escuelas comunes a causa de representar la incapacidad para aprender, entre otras situaciones. Asimismo, muchas personas con discapacidad aun cuentan con curatela, donde la figura de un tutor elegido por un juez o la familia toma todo tipo de decisiones sobre su vida violando el derecho a la capacidad jurídica⁷¹. Por otro lado, el valor de las personas está puesto en la utilidad que tienen para la sociedad, en la medida en que contribuyen y aportan económicamente. De modo que aquí, nuevamente, se deja de lado a las personas con discapacidad, quienes son consideradas inútiles económicamente e, incluso, son consideradas una carga económica familiar y social (Cuenca Gómez, 2012).

⁷¹ Derecho consolidado en el artículo 12 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Naciones Unidas.

En base a las teorías tradicionales de la justicia, las personas con discapacidad, al no representar un grupo de adultos racionales, independientes, con proyectos que llevarán a cabo solos, y con necesidades y cooperación productiva de una persona “normal”, constituyen una anomalía, un “caso” que deberá tratarse en otro momento (Cuenca Gómez, 2012), cuestiones no urgentes y no propias de las discusiones sobre la justicia (Nussbaum, 2007). En resumen, las personas con discapacidad son concebidas como ciudadanas de segunda, que no cumplen con los requisitos para ser consideradas políticamente como persona, a causa de su anormalidad (Nussbaum, 2007; García Guzmán, 2009).

Nussbaum establece (2001; 2007), en oposición a las teorías tradicionales, que una teoría de la justicia no debe basarse en el potencial útil de las personas, sino que todas las personas deben ser respetadas en su dignidad y potencial humano. Asimismo, la reivindicación de los derechos no debe basarse en la posesión de un conjunto capacidades básicas, sino en las capacidades características de la especie humana, que la filósofa desarrolla en una lista (se puede consultar en Nussbaum, 2007: 88-89). En este sentido, la filósofa reconstruye la idea de la capacidad alrededor de la potencialidad de los sujetos que, apoyados por un entorno material y social apropiado, puedan ver garantizado el desarrollo de sus capacidades. No son, entonces, las personas quienes podrán, a partir de ciertas características alcanzar un mínimo nivel de desarrollo, sino que es la sociedad quien debe establecer las condiciones necesarias para que todas las personas, incluidas las personas con discapacidad, puedan alcanzar un dicho nivel. Esto es fundamental para comprender el modelo social de la discapacidad, ya que, según Nussbaum (2001; 2007), podríamos definir a la discapacidad como una situación de negación de oportunidades y apoyos provenientes del medio social y material, y no a través de una deficiencia biológica. De modo que

.../ una teoría de los derechos no excluyente para las personas con discapacidad ha de tener en cuenta el valor de las capacidades, el respeto a su diversidad y el origen de los límites en las capacidades. Por lo que respecta a la primera de estas reflexiones se debe cuestionar la idea a veces presente en la teoría estándar de los derechos de que una mejor capacidad de razonar, sentir y/o de comunicarse implica una mayor dignidad y viceversa. En relación con la segunda, importa insistir en que los individuos pueden tener diferentes capacidades, unas más desarrolladas que otras, y pueden ejercerlas de modos y maneras distintos sin que se pueda justificar que unas capacidades valgan más que otras en un contexto general o que haya formas correctas e incorrectas de desarrollarlas. .../ En tercer lugar, la diferencia en la calidad y ejercicio de las capacidades y los obstáculos que algunas personas con discapacidad pueden encontrar para su desarrollo no siempre tienen su origen en sus rasgos

individuales, sino que en muchos casos están ocasionados, y casi siempre se ven agravados, por el diseño del entorno social desde unos referentes que no tienen en cuenta la situación de estos sujetos, que cuando les toman en consideración lo hacen desde su contemplación como individuos que no son plenamente autónomos y que les impiden o dificultan el acceso a ciertos bienes y recursos a los que sí pueden acceder las demás personas (Cuenca Gómez, 2012: 121).

Nussbaum propone modificar la visión de la dignidad y el bienestar por una que se centre en el grado que los ciudadanos logren alcanzar lo que ella describe como las capacidades humanas centrales y que desarrolla en una lista que incluye no solo la capacidad de la vida, la salud, el trabajo y la educación; sino también la capacidad de cultivar la imaginación, las emociones, el cuidado, la participación política, la capacidad del autorespeto, la no humillación, la no discriminación, de ser considerada una persona digna, entre otras (Nussbaum, 2001).

Filosofía de Vida Independiente

La filosofía de Vida Independiente postula que las personas con discapacidad no representan una población dependiente a diferencia de las personas sin discapacidad adulta que representarían la población autónoma/capaz/independiente. Lo que este movimiento y filosofía señalan es que todas las personas somos interdependientes y que la noción de independencia o autonomía es una noción también relacional. En este sentido,

.../ Como resultado de los estudios feministas, tenemos que entender que la invisibilidad de la dependencia humana y la atención de la dependencia es producto, en parte, de una distinción de lo privado y lo público que pone más atención en lo público y relega las cuestiones de la dependencia al ámbito privado. Pero podemos preguntar si la distinción público/privado es en sí misma un producto de nuestra profunda negación de la dependencia humana inevitable⁷² (Feder Kitay, 2005:445, traducción nuestra).

Así, la idea de vivir de forma independiente supone ayudas, apoyos, pero no solamente para las personas con discapacidad, sino develando que todas las personas utilizamos apoyo para la toma de decisiones y que todas las personas dependemos de otros y otras en nuestra vida cotidiana. La diferencia está en que las personas con discapacidad han sido despojadas de sus derechos, aisladas encerradas y segregadas bajo el supuesto de su dependencia desde una perspectiva

⁷² As a result of feminist scholarship, we have come to understand that the invisibility of human dependency and dependency care is in part a product of a private-public distinction that places a premium on the public and relegates issues of dependency to the private domain. But we can ask if the private/public distinction is itself a product of our deep denial of the inevitability of human dependency (Feder Kitay, 2005:445).

individualizante y discapacitante, como efecto de pensar al ciudadano o el sujeto político y de derechos como desencarnado e independiente (Feder Kitay, 2005: 444). De modo que al negar las condiciones que permitirán una vida en la comunidad como son los apoyos y no asegurar la accesibilidad, la educación inclusiva, la capacidad jurídica, entre otras, al mismo tiempo que se sostienen los mecanismos e instituciones de segregación y de violación de derechos, se sostiene la ficción de que algunas personas son incapaces y por lo tanto dependientes y un peso para la sociedad y otras son independientes y pueden decidir sobre aquellas que no lo son y diseñar un mundo donde las personas con discapacidad no puedan circular, ser valoradas, comunicarse, trabajar, estudiar, estar en contacto con las personas sin discapacidad.

Un diccionario de estudios de género y feminismos consultado (Gamba, 2007), no incluye el término independencia, pero, al consultar sobre la categoría autonomía, resulta interesante su definición. Así, no es descripta como un concepto opuesto a la dependencia sino a las nociones de dominación y subordinación, en cuanto son formas de interacción social que definen normativamente los sujetos intervinientes. En particular, “para el movimiento feminista, la autonomía de las mujeres fue una de las primeras reivindicaciones, y permitió actuar tomando en cuenta las propias valoraciones e intereses y definir la realidad desde sí mismas cuestionando los contextos de opresión que desvalorizan a los grupos oprimidos” (2007, 33). Así, si bien el movimiento social de personas con discapacidad y específicamente el movimiento de vida independiente no usan esta categoría específica, creemos que es útil, en la medida en que puede contribuir a denunciar la situación de opresión y subordinación en que se ha dejado a las personas con discapacidad, encerrándolas, y privándolas de una participación y vida plena en la comunidad, en igualdad de condiciones con el resto de las personas, como si no hubiera relación deseable o útil, un contacto posible entre las personas con y sin discapacidad, como si representaran una carga social o familiar. Esto, como ya hemos mencionado, es refutado, entre otras cuestiones, si consideramos, por ejemplo, la gran industria farmacológica, centros de rehabilitación, escuelas especiales, centros de día, entre otras instituciones, que no sólo subsisten gracias a este modelo, sino que se ven beneficiadas

económicamente gracias a seguir sosteniendo las definiciones de las personas con discapacidad como dependientes.

Iris Young y las cinco caras de la opresión

Según Iris Young (2000), en una crítica al liberalismo tradicional, solamente se ha podido considerar como ciudadano en igualdad de derechos al ciudadano a todo aquel agente racional autónomo. Esto llevó en un primer momento, a negar de forma explícita todo derecho a la ciudadanía a aquellas personas que no podían ser consideradas completamente independientes, como las mujeres, niños/as, negros, indígenas y personas con discapacidad, resultando en su encierro en instituciones como hospitales, asilos y escuelas. Hoy en día todavía persiste bajo formas levemente eufemizadas, la negación del derecho a una ciudadanía plena a todos aquellos grupos considerados dependientes. Al necesitar de instituciones y mecanismos burocráticos para conseguir los medios y apoyos para subsistir,

.../ están sujetas a un tratamiento paternalista, punitivo, degradante y arbitrario por parte de la gente y las políticas asociadas a las burocracias del bienestar. Ser dependiente en nuestra sociedad implica estar legítimamente sujeta a la frecuentemente arbitraria e invasiva autoridad de quienes suministran servicios sociales, y de otros administradores públicos y privados que aplican reglas que la persona marginal debe acatar, ejerciendo además poder sobre sus condiciones de vida (Young, 2000:95-96).

Así, son las disciplinas, instituciones y saberes pedagógicos, psicológicos, jurídicos y médicos quienes, apelando a la anormalidad de los sujetos toman decisiones sobre todos los aspectos de su vida, desnudándolos de derechos y fundamentalmente del mínimo control sobre sus propias vidas y sus propios cuerpos.

En la perspectiva de Young (2000), un importante aporte del feminismo ha sido el de cuestionar los supuestos modernos a partir de los cuales se presupone que una persona, para ser considerada un/a ciudadano/a debe cumplir completamente con lo que se consideran los parámetros de independencia o autonomía. La autora denuncia que “esa presunción es inadecuadamente individualista y deriva de una experiencia específicamente masculina de las relaciones sociales, que valora la competencia y el éxito individual. (Young, 2000:96), a lo que agregaríamos que esta presunción es, asimismo, altamente discapacitante. Así, coincidimos con la autora al afirmar que “la dependencia no

debería ser una razón para ser privada de la posibilidad de elección y respeto, y gran parte de la opresión que experimentan muchas personas marginales podría disminuir si prevaleciera un modelo de derechos menos individualista” (Young, 2000:97).

En consecuencia, los debates sobre la dependencia nos enfrentan a la siguiente pregunta: ¿vamos a seguir sosteniendo la ficción de vivir en una sociedad donde algunos/as, las personas con discapacidad representan el lugar de dependencia-despojados de derechos-, y otros/as el de la independencia o por el contrario todos/as nos reconocemos como ciudadanos y ciudadanas, sujetos de derechos, interdependientes, dueños/as de nuestro cuerpo, de nuestra vida, y con derecho a tomar todas las decisiones sobre ésta y formar parte de la comunidad por ser igualmente valiosos como humanos? La vida independiente y la autonomía estarían entonces, caracterizadas por un proceso de identificación y diferenciación que debe renovarse constantemente. Esta concepción presente en el artículo 19 de la CDPCD, entre otras cuestiones, se convierte así en una poderosa vía de acceso a la justicia y a la efectivización de los derechos de las personas con discapacidad.

En su libro *La justicia y la política de la diferencia*, Iris Young (2000) describe cómo los nuevos movimientos sociales surgidos en Estados Unidos en la década de los 60 han tensionado las tradicionales concepciones de justicia. Propone que las últimas estaban centradas solamente en la cuestión de la distribución, pero que una concepción de justicia debería problematizar principalmente la cuestión de la opresión y la dominación. Para esto se vale de “análisis feministas contemporáneos sobre el sesgo masculino en los ideales de racionalidad, ciudadanía e igualdad centrado en la teoría moral y política moderna” (2000:19).

Young parte de problematizar la idea de imparcialidad en el sentido en que ésta contribuye a la negación de la diferencia, que va a ser entendida según la razón occidental, desde un ideal universalista que oculta que la negación entre la diferencia de los sujetos supone considerar como único e universal el punto de vista de los grupos privilegiados. Surge en la modernidad una concepción del sujeto que va a desdeñar la condición de ser emocional del hombre en pos de la

racionalidad, oponiendo la una con la otra y construyendo, al mismo tiempo que legitimando, la subordinación de las mujeres identificadas con lo emocional a los varones, identificados con lo racional, en el marco de sociedades individualistas y patriarcales⁷³ (Hernando, 2012). Así, se excluye a todos y todas aquellos/as identificadas con el cuerpo en oposición a la mente, con los sentimientos en relación a la racionalidad, entre otros. Asimismo, esos cuerpos son vistos, desde una perspectiva normalizadora, como feos, desagradables, producto de una estereotipia que condice al racismo, sexismo y discapacitismo. Un sujeto “abyecto”, lo que supone

/.../ no existir como sujeto, ser ignorado, minimizado, no porque sea en sí mismo ininteligible, sino, precisamente, porque se lo define (heterodesigna) como ininteligible, impensable, temible, un ser cuya inteligibilidad y estatus de sujeto no se puede aceptar sin que se ponga en tela de juicio el estatus seguro y hegemónico de sujeto (Femenias, 2006:61).

Entre estos se encuentran los grupos de mujeres, negros, personas con discapacidad, entre otros. “En nuestra sociedad, las reacciones de inquietud y aversión frente a la presencia física de otros contribuyen a la opresión (...) Sin embargo, tales reacciones culturales son generalmente inconscientes y a menudo las percibimos en personas de pensamiento liberal que pretenden tratar a todos los individuos con igual respeto” (Young, 2000:25). Considerando esto, Young sostiene que para desafiar a la opresión y la dominación la justicia deberá ineludiblemente reconocer el ámbito público como un espacio heterogéneo.

En este sentido, la autora agrega que la justicia social no puede ser reducida a la redistribución, aunque reconoce que ésta es un aspecto fundamental. Para eliminar la injusticia también habría que eliminar la dominación y la opresión institucionalizadas. Sin embargo, la división del trabajo puede ser comprendida considerando dos aspectos: distributivos y no distributivos. El primero tiene que ver con la forma en las que se asignan los distintos tipos de ocupaciones o trabajos entre grupos sociales. Es así posible ver cómo las mujeres actualmente siguen sin ocupar los altos puestos de trabajo, aunque si pensamos en las personas con discapacidad, y más aún las mujeres con discapacidad, vemos que estas formas de

⁷³ La autora además sostiene que, en la constitución el orden patriarcal, fue clave establecer la disociación entre emoción y razón, lo que se puede ver al analizar cómo las trayectorias históricas diferenciadas de los varones y mujeres en la modernidad han producido diferentes modos de construir la individualidad en unos y otras (Hernando, 2012).

dominación se intensifican. Si tomamos la segunda, la no distributiva, sucede lo mismo. Esta identifica las relaciones con la definición de las ocupaciones, es decir, con los significados y el valor que una serie de tareas tiene y su relación de conflicto o cooperación que tiene entre diferentes puestos de trabajo. En este sentido vemos que a las personas con discapacidad no sólo les son asignados trabajos desjerarquizados y relacionados con lo manual, sino que también sus destinos laborales son definidos y actúan como determinantes desde su segregación en circuitos escolares diferenciados a partir de ser identificados con la anormalidad y la incapacidad.

Según Young, se generan tres formas de opresión en relación con la forma jerarquizada de división del trabajo entre tareas de definición o de ejecución: la explotación, la carencia de poder y el imperialismo cultural. De esta forma, la dominación generada por esta forma de división del trabajo debe ser eliminada para poder suprimir los privilegios asociados a la formación especializada asegurando que todas las personas puedan desarrollar sus capacidades en un trabajo. Sin embargo, son cinco en total las formas de opresión que la autora propone como categorías que posibilitan describir las experiencias de distintos grupos oprimidos.

Antes de describirlas y de considerar si reflejan la experiencia de la discapacidad, comenzaremos por explicitar lo que Young (2000) entiende por opresión y por dominación. La opresión estaría definida como determinados “procesos institucionales sistemáticos que impiden a alguna gente aprender y usar ciertas habilidades satisfactorias y expansivas en medios socialmente reconocidos o procesos sociales institucionalizados que anulan la capacidad de las personas para interactuar y comunicarse con otras o para expresar sus sentimientos y perspectivas sobre la vida social en contextos donde otras personas puedan escucharlas” (Young, 2000: 68). La dominación expresa la “presencia de condiciones institucionales que impiden a la gente participar en la determinación de sus acciones o de las condiciones de sus acciones” (Young, 2000:68).

Antes de desarrollar los cinco tipos de opresión, Young (2002) presenta la idea de grupo social, debido a que, como señala la autora, la opresión es una

condición estructural de nuestras sociedades que actúa afectando sistemáticamente a determinados grupos y privilegiando a otros.

.../ la opresión se produce cuando algunas personas reducen el potencial que otras tienen de ser completamente humanas. En otras palabras, la opresión se da cuando algunas personas hacen que otras sean menos humanas. Esto podría implicar que se las trata de manera deshumanizante. Pero también podría implicar que se les niega el lenguaje, la educación y otras oportunidades que podrían hacer que devengan completamente humanas, tanto en cuerpo como en mente (Young, 2004:1).

Al ser una cuestión estructural, si bien es entendida como una relación entre grupos, la opresión hacia un grupo no se da por otro grupo correlativo ni de forma consciente. La opresión es ejercida sobre grupos, pero no es una coacción de un tirano hacia otros, sino más bien es una forma productiva de circulación del poder que está basada en estereotipos, normas y formas de interacción sociales, es parte de la vida social. Es ejercida mediante prácticas educativas, burocráticas, producción y circulación de bienes, estereotipos, etc. Así, “la toma de conciencia de la ‘opresión’ es la que agrupa justamente ciertos conjuntos de individuos a partir de un rasgo en común (identificado como ‘causa’ de la opresión)” (Femenías, 2008:20).

Lo que define a un grupo social para Young (2002), no es un conjunto de atributos objetivos, sino una auto identificación de los miembros con dicho grupo. Así, los individuos construyen su identidad en el marco de grupos al mismo tiempo que son identificados en función de atributos, estereotipos y normas que se asocian dichos grupos de pertenencia. En ese sentido, un grupo no se define como la suma de individuos que lo componen, así como cada individuo no es definido por un atributo con el que se identifica y que lo hace formar parte del grupo. Lo que es más, cada individuo puede auto identificarse con diversos grupos en una sociedad, de modo que la identificación en un grupo social es una cuestión compleja, donde los individuos re identifican con grupos de forma múltiple, cruzada y flexible.

Los individuos son contruidos por el grupo en la misma medida en que el grupo es construido por los individuos, a diferencia de las asociaciones, donde el individuo tiene una existencia previa a dicha forma de organización. Sin embargo, Young (2002) también refiere la existencia de individuos que son identificados con grupos sin necesariamente tomar consciencia de ello, o incluso de grupos

construidos por otros grupos a partir de la segregación y la opresión de un conjunto particular de individuos que poseen determinados atributos no considerados deseables. Considerando estas situaciones, Young no aboga por la desaparición de los grupos excluidos o identificados como oprimidos, sino que encuentra en la relación e identificación de los individuos con su grupo de pertenencia un aspecto importante en la vida de las personas. En esa línea, la estudiosa propone que, para asegurar la justicia social, las instituciones deben promover el respeto a las diferencias entre los grupos sin opresión y no la eliminación de las diferencias.

Según Young, no todos los grupos sociales sufren los mismos tipos de opresión ni de la misma forma, de modo que ésta no es una condición generalizable. Las formas de opresión pueden ser económicas, pero no se reducen a esta. La autora ha logrado sistematizar y describir los cinco modos que a su parecer afectan empobreciendo las posibilidades de desarrollar y ejercer sus capacidades y expresar sus necesidades de los grupos considerados oprimidos: la explotación, marginación, carencia de poder, imperialismo cultural y violencia.

Explotación

La explotación implica una relación desigual de transferencia de los resultados del trabajo de un grupo en beneficio de otro. Esto determina relaciones estructurales entre diferentes grupos sociales signadas por la opresión. Al mismo tiempo, supone la construcción de reglas sociales que determinan relaciones de poder entre aquellos grupos que definen qué es el trabajo, quién hace qué y para qué y cuál es la recompensa de ese trabajo y quién se beneficia de sus resultados.

A las personas con discapacidad como grupo social les son asignados determinados tipos de trabajo y tareas devaluadas socialmente. Lo que es más, el sub sistema educativo de educación segregada se estructura alrededor de una formación denominada pre laboral para nivel primario y laboral para el secundario en la que enseñan determinados oficios y tareas manuales, que varían dependiendo de la oferta de cada escuela. Una vez finalizada la escolaridad el destino laboral, para aquellos considerados como capaces de desarrollar tareas manuales, son los talleres protegidos, donde las personas con discapacidad

trabajan, pero sin recibir remuneración por su trabajo, o recibiendo cifras irrisorias por el mismo. De modo que es muy común que las personas con discapacidad realicen tareas sin recibir una remuneración comparable a las de quienes dependen y sin obtener reconocimiento por su producción, similar al planteo de Christine Delphy (1984, citada en Young, 2000:89) sobre el matrimonio.

Por otro lado, hemos podido registrar que es muy común entre las familias de sectores populares que ante el nacimiento de un/a hijo/a con discapacidad son las mujeres quienes abandonan su trabajo para cuidar a este/a hijo/a, pasando de poseer un tipo de trabajo remunerado a otro no reconocido y no remunerado y que las pone en situación de dependencia económica con respecto al varón.

De modo que la explotación también afecta a aquellos grupos a los que les son asignadas como tareas o trabajos las del cuidado de otras personas, en particular de las personas con discapacidad. Como ha desarrollado ampliamente Eva Feder Kittay (2001; 2005; 2010), las personas destinadas a trabajar como cuidadores de las personas con discapacidad, o quienes se constituirán como apoyo para su vida independiente han sido y continúan siendo mayoritariamente mujeres, debido a que el cuidado se considera dentro de las funciones femeninas. Así,

/.../ como trabajador/a (en otro lado yo hablo del/a “trabajador/a de la dependencia”), el/la cuidador/a es vulnerable a la explotación. Pero debido a las demandas especiales del cuidado y debido a la asignación tradicional de este trabajo a mujeres, sirvientes, los/as trabajadores/as de la dependencia se encuentran más sujetos a la explotación que el resto. Cuando se paga, el trabajo asociado a la dependencia es raramente bien pago. Cuando es hecho por miembros de la familia es, como regla, impago⁷⁴ (Feder Kittay, 2001: 561, traducción nuestra).

Como consecuencia, no sólo son las personas con discapacidad excluidas y oprimidas debido a ser consideradas dependientes, sino que quienes las cuidan cargan también con la opresión. Este trabajo es o bien no pago o pago escasamente, debido a ser una forma de trabajo de bajo estatus, justamente por ser considerado del ámbito de lo privado y femenino.

⁷⁴ as a worker (elsewhere I speak of the “dependency worker”), the caregiver is vulnerable to exploitation. But because of the special demands of caregiving and because of the traditional assignment of this work to women or servants, dependency workers are more subject to exploitation than most. When paid, dependency work is rarely well paid. When done by family members, it is, as a rule, unpaid (Feder Kittay, 2001: 561).

Marginación

Una forma de opresión que afecta particularmente al grupo de personas con discapacidad es la marginación, consideradas como “aquellas a las que el sistema de trabajo no puede o no quiere usar” (Young, 2000:94). En este sentido, la discapacidad ha sido definida por los estudios sociales de la discapacidad como consecuencia de las relaciones modernas y capitalistas de producción. Oliver (2008) sostiene que

.../ como resultado del feudalismo al capitalismo surgieron posibilidades de malestar social debido a la ruptura de relaciones sociales previamente estables. La aparición de instituciones de todo tipo [por ejemplo, instituciones hospitalarias y asilos] fue un intento de controlar a la población no activa. Fue dentro de estas instituciones donde se retuvo a los diferentes grupos: los pobres, los enfermos, las personas con discapacidad, aquellos con enfermedades mentales, las inactivas, etcétera. Estos grupos tenían una sola cosa en común: eran incapaces de intercambiar su mano de obra por un salario dentro de una fábrica o no deseaban hacerlo. La necesidad de separar a estos grupos produjo nuevas especializaciones médicas y no fue al contrario .../. Las personas con discapacidad no sufrieron la segregación debido al surgimiento de la medicina hospitalaria y una serie de especializaciones médicas y paramédicas nuevas, sino debido a la necesidad de la sociedad de controlar de manera efectiva los elementos perturbadores de su población (Oliver, 2008:21).

Young (2000) reconoce en la marginación una forma de opresión de las más peligrosas, debido a que la exclusión del sistema de trabajo trae aparejado la negación a la posibilidad de participación útil en la sociedad, generando en estos grupos privaciones que van desde lo material hasta el exterminio. En consecuencia, para los grupos marginados existen formas compensatorias de asistencia social, pero éstas, según Young no solucionan el problema del daño causado por la injusticia en la marginalidad. Así, las formas de subsidios de asistencia social generarían dos formas de injusticia: por un lado, que no gocen de los mismos derechos y libertades que el resto, y por otro, que se impida a estos grupos el ejercicio de las mismas posibilidades de ejercer y desarrollar sus capacidades en formas reconocidas socialmente. De modo que la marginación y la asistencia a esta generan que estos grupos queden estigmatizados bajo la idea de dependencia, con las consecuencias que esto trae aparejado, principalmente en el ejercicio de la ciudadanía y en términos de justicia e igualdad social.

Carencia de poder

Las injusticias relativas a la carencia de poder son las que se dan en la relación de opresión entre los profesionales y los no profesionales. Esto se traduce en las diferencias entre quienes planifican y quienes ejecutan, quienes desarrollan un trabajo intelectual y quienes manual, entre otras. En el caso de las personas con discapacidad y las mujeres, están socialmente reconocidas como aquellas a quienes se les asigna socialmente trabajos manuales y el lugar de la ejecución y no la planificación. Es decir, no son quienes toman las decisiones, se ven inhibidas en el desarrollo de sus capacidades y, al no entrar en la categoría de respetabilidad que es conferida por poseer ciertas responsabilidades, carecen del mismo trato respetuoso que le es dado a aquellos/as pertenecientes a los grupos profesionales. Por otro lado, Feder Kittay (2010) reconoce a la carencia de poder como un efecto de la dependencia atribuida a las personas con discapacidad, injusticia social que actúa despojándolas de dignidad.

Imperialismo cultural

El imperialismo cultural es experimentado cuando “los rasgos dominantes de la sociedad vuelven invisible la perspectiva particular de nuestro propio grupo al tiempo que estereotipan nuestro grupo y lo señalan como otro” (Young, 2000:103). Así, el imperialismo cultural supone la universalización de la experiencia de los grupos privilegiados, imponiendo la cultura de los grupos dominantes como la norma. De este modo, según Young se cae en la paradoja de la estereotipia y esencialización de aquellos grupos dominados, al mismo tiempo en que son invisibilizados.

En este punto consideramos necesario volver a el análisis de Goffman sobre los estereotipos y los procesos de estigmatización, en los que describe cómo las expectativas modelan las formas de mirar a los grupos y a los sujetos, con consecuencias graves para aquellos que se apartan de las expectativas de lo establecido como inteligible, natural, o esperable. Así, se universaliza la experiencia de los varones sin discapacidad blancos heterosexuales profesionales, lo que deviene en la invisibilización y opresión de la experiencia de todos aquellos grupos que no respondan a dichas características.

Violencia

La violencia como forma de opresión es descrita no como una cuestión individual o moral sino como un fenómeno de injusticia social debido a su condición de práctica social sistemática, siendo la violencia contra las mujeres un mecanismo de subordinación de estas hacia los varones (Femenías y Soza Rossi, 2009). Así, “lo que cuenta es la construcción estructural de la violencia, más que el sujeto individual que la ejerce: uno u otro ocupará *ese* lugar en tanto que estructural y discursivamente habilita la emergencia del violento. Siempre una estructura violenta antecede la violencia” (Femenías, 2009:47).

Con respecto a las mujeres con discapacidad, los estudios feministas de la discapacidad vienen denunciando la falta de visibilidad sobre este grupo que ha sido identificado como uno de los más vulnerables y con hasta cuatro veces mayor probabilidad de sufrir violencia de género que las mujeres sin discapacidad, como indica un reciente estudio de la European Union Agency for Fundamental Rights (FRA, 2014). A su vez se ha identificado que sufren más riesgo de ser violentadas por sus cuidadores que por personas ajenas al entorno cercano, y que además pueden ser heterodesignadas como incapaces e institucionalizadas, desnudadas de sus derechos y capacidades jurídicas y agredidas de múltiples maneras, por ejemplo, mediante abuso sexual, abandono, medicalización entre otros. Es necesario resaltar como las mujeres con discapacidad siguen siendo víctimas de violencia institucional, como la segregación o la negación de la capacidad jurídica, la esterilización o la instigación al aborto en caso de quedar embarazadas. Asimismo, también se ha denunciado que las mujeres con discapacidad sufren por más tiempo violencia que las mujeres sin discapacidad (Morris, 1998; Shakespeare, 1998; Conejo, 2015). Producto de esto es la redacción del artículo 6 de la Convención, donde se reconoce la necesidad de que los estados protejan con más énfasis a las mujeres con discapacidad de la violencia de género. Sin embargo, aún se sigue reclamando hacia dentro del movimiento y los estudios de género y discapacidad mayor compromiso sobre este tema.

Un ejemplo de esto es la conversación que mantuvimos el 16 de abril del 2015 en la sede de Ginebra de las Naciones Unidas con Barbara Bailey, una mujer negra y experta independiente de la CEDAW (Comité por la eliminación de la

discriminación contra las mujeres, por sus siglas en inglés), en oportunidad de la Jornada de Discusión General sobre el artículo 24 sobre educación inclusiva de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Al consultarle sobre cuestiones relativas a nuestro estudio, nos respondió que ella no manejaba este tema, al mismo tiempo que esa jornada era su primera aproximación a pensar acerca de las mujeres con discapacidad.

Paradójicamente, es posible encontrar en una de las causas de la mayor violencia contra las mujeres con discapacidad el hecho de que no son consideradas mujeres: son menos que mujeres. De modo que la vida de las mujeres con discapacidad sin lugar a dudas está atravesada, al igual que la vida de todas las mujeres, por la violencia, pero la intersección de género/discapacidad, etnicidad/clase actúa intensificando la violencia a la que están expuestas (Conejo, 2015). Coincidimos con Conejo al afirmar que

/.../ si el feminismo logró que la violencia de género dejara de considerarse un problema personal y entenderlo como una consecuencia del sistema de dominación patriarcal y del sexismo (De Miguel 2003, p. 145), de manera similar, desde el modelo social la discapacidad ya no es considerada una tragedia personal que hay que abordar de manera individual (como se concibe desde el modelo médico) sino un problema colectivo de marginalización que requiere de acción política a un doble nivel: sobre las condiciones estructurales (socioeconómicas) que generan la opresión y sobre los imaginarios culturales que sustentan esas relaciones sociales de desigualdad (2015:374).

Al mismo tiempo debemos trabajar para que las mujeres con discapacidad no naturalicen las violencias ejercidas sobre sus cuerpos y puedan identificar y denunciar como violentas las situaciones con las que cotidianamente conviven, pero no problematizan. Así, la perpetuación de una educación segregada y la negación a una vida independiente afectan colaborando a perpetuar las múltiples y sistemáticas violencias sobre las mujeres con discapacidad, de modo que se torna ineludible la lucha por la educación inclusiva y la vida independiente, sin las cuales creemos no existe posibilidad de construir una visión positiva, emancipadora y empoderante de sí.

Estudios feministas de la discapacidad: una mirada interseccional

Hemos podido registrar que son recientes los estudios que permiten dar cuenta de las formas en que género y discapacidad participan de los procesos de producción de las identidades de las mujeres con discapacidad. Esto es debido

principalmente a que es incipiente la representación de la cuestión específica de las mujeres con discapacidad en el movimiento, así como en los estudios de discapacidad y mujeres. Un ejemplo de esto es la reciente campaña internacional titulada #WhatWWDwant (lo que las mujeres con discapacidad queremos) desarrollada por, entre otras organizaciones, la Alianza Internacional de la Discapacidad (IDA-International Disability Alliance), donde se pide a los países firmantes de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer de Naciones Unidas que visibilicen y luchen contra las formas específicas de discriminación que afectan a las mujeres con discapacidad⁷⁵. Las mujeres con discapacidad han denunciado, entre otras cuestiones, que tanto los movimientos como las áreas de estudios sobre discapacidad y género las han invisibilizado al no comprender cómo articular política y teóricamente las múltiples identidades y opresiones que puede experimentar un mismo sujeto (Conejo, 2015). En este sentido, sus preocupaciones son similares a las planteadas por las mujeres que se reconocen en la intersección de una identidad étnica. Así,

/.../ uno de los inconvenientes del tratamiento político y social de la identidad es precisamente considerar que se basa en un rasgo y sólo uno, por ejemplo, la «etnia». Con todo, una consecuencia interesante del proceso de etnificación del feminismo fue mostrar cómo en sociedades multirraciales, pluriculturales y racistas —como en mayor o menor medida lo son todas las conocidas— el eje articulador de la etnia impacta sobre las relaciones de sexo-género haciendo prevalecer, por lo general, la identidad étnica por sobre la sexual (Femenías, 2008:19).

Las mujeres con discapacidad han permitido ver que el movimiento de personas con discapacidad no tuvo en cuenta, por lo menos en sus inicios, la multiplicidad de intersecciones identitarias que pueden acompañar la identidad de persona con discapacidad. “Por otro lado, también se encontraban que el feminismo hacía campaña a favor de algunas cuestiones que atentan contra algunos principios básicos del movimiento de la discapacidad, en torno a temas como los derechos reproductivos, la dependencia y el cuidado” (Conejo, 2015:377). Las mujeres con discapacidad niegan que luchas en contra de la maternidad obligatoria o a favor del aborto por considerarlos opresivos representen las demandas de la totalidad de las mujeres. Por el contrario, a las mujeres con discapacidad les es sistemáticamente negado o prohibido ejercer el

⁷⁵ La campaña data de abril de 2015

rol de madres, al mismo tiempo que los debates sobre el aborto no problematizan las visiones eugénicas sobre las personas con discapacidad permitiendo que esto se traduzca en el posible exterminio de la población (Garland-Thompson, 2001). Lo que es más, no problematiza el lugar de las mujeres que son puestas socialmente en el rol de portadoras de un feto defectuoso que además cargarán individualmente con la responsabilidad de decidir si abortar o no a causa de las características del feto (Shakespeare, 1997).

Es entonces a partir de estas demandas y preocupaciones que surge incipientemente un área de estudios denominada feminismo de la discapacidad, que tiene como premisas fundamentales las siguientes:

/.../ que la representación estructura la realidad; que los márgenes definen el centro; que el género y la discapacidad son formas de significar relaciones de poder; que la identidad humana es múltiple e inestable; y que todo análisis y evaluación tiene implicaciones políticas⁷⁶ (Garland-Thompson, 2001:6, traducción nuestra).

Las mujeres con discapacidad expresan que sienten las discusiones del feminismo como significativas para pensarse a sí mismas como producto de la opresión, exclusión y violencias contra las mujeres en términos económicos y sociales. Las personas con discapacidad, así como las mujeres, han comprendido que la anatomía no es un destino, de modo que han podido luchar contra los roles asociados a determinados tipos de cuerpos y entendido que los obstáculos no provienen de la anatomía sino de las barreras sociales y las ideas sobre qué puede un cuerpo y qué no. Esto refleja lo que ambos movimientos tienen en común, según explica Morris (1998):

/.../ Como las mujeres, la politización de las personas con discapacidad tiene sus raíces en la afirmación de que “lo personal es político”, que nuestras experiencias personales de habernos sido negadas oportunidades no pueden ser explicadas por nuestras limitaciones corporales (impedimentos) sino por el entorno discapacitante y las barreras actitudinales que son cotidianamente parte de nuestras vidas⁷⁷ (Morris, 1998:3, traducción nuestra).

⁷⁶ that representation structures reality; that the margins define the center; that gender and disability are ways of signifying relationships of power; that human identity is multiple and unstable; and that all analysis and evaluation has political implications (Garland-Thompson, 2001:6).

⁷⁷ Like women, disabled people’s politicisation has its roots in the assertion that ‘the personal is political’, that our personal experiences of being denied opportunities are not to be explained by our bodily limitations (our impairments) but by the disabling social, environmental and attitudinal barriers which are a daily part of our lives (Morris, 1998:3).

Asimismo, la autora refiere la relación entre la educación segregada, la concepción de mujeres con discapacidad como dependientes y menos oportunidades laborales como discapacitante y sexista determinante de la opresión ejercida de la sociedad hacia las mujeres con discapacidad (Soler, Texeira y Jaime, 2008). Encuentra así en el derecho a una educación inclusiva y a la vida independiente otro importante punto de encuentro con el movimiento feminista en lucha por que las mujeres puedan tomar decisiones sobre sus vidas y tengan empleo, educación, vivienda, entre otros en igualdad de derecho con los varones y las personas sin discapacidad (Morris, 1998). Morris, en su ya famoso libro *Pride against Prejudice* señala que un encuentro entre feminismo y discapacidad es necesario no sólo para dar cuenta de las formas específicas de violencias contra las mujeres con discapacidad y sus resistencias sino también para pensar cómo el patriarcado afecta también a los varones con discapacidad, femineizándolos debido que no se adecuan al estereotipo que construye la masculinidad en una idea de independencia, fortaleza y perfección física y en la capacidad de engendrar una familia (Morris, 1998).

En nuestra perspectiva, la edad, la discapacidad y el género no constituyen una sumatoria de diferencias uniformes e intercambiables, ni una jerarquía más o menos estable de ejes de poder que rigen la experiencia cotidiana de las sujetas. Tal como expresa Jenny Morris (1998), la noción de doble desventaja asociada a las mujeres con discapacidad únicamente ha servido para profundizar las visiones de sí y sobre ellas como víctimas, desempoderando y despolitizándolas. En este punto ha resultado de alto potencial explicativo la noción de interseccionalidad (Dorlin, 2009) para comprender la complejidad de la experiencia de ser joven mujer con discapacidad en la escuela, dado que permite superar la visión matemática que supone que las relaciones de dominación son aditivas.

De modo que las mujeres con discapacidad han luchado por construir una visión de sí doblemente identificada con ambos movimientos y ha permitido así, la incorporación de la mirada interseccional. Estas demandas han tenido concreción en el nivel jurídico internacional con la introducción de un artículo específico referido a mujeres con discapacidad en la Convención sobre los

Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (firmada en el año 2006).

/.../ Gracias a la participación de un grupo de mujeres con diversidad funcional en el proceso de elaboración, se lograron algunos avances importantes, como incluir un artículo (no sin conflicto) que reconoce que las mujeres se enfrentan a una mayor discriminación debido a su género, la discapacidad y otras identidades, así como la incorporación del género de manera transversal en todo el texto. Además, se trata de la primera Convención escrita en un lenguaje no sexista y se reconoce que la lucha contra los estereotipos no sólo debe ser en relación a la discapacidad, sino también al género y la edad (Conejo, 2015:378).

En el campo académico, hemos encontrado que las publicaciones que abordan el tema de las jóvenes mujeres con discapacidad desde la perspectiva interseccional aún son escasas. En los artículos producto de investigaciones en perspectiva cultural se pone en evidencia que las mujeres con discapacidad no pueden acceder a las funciones laborales tradicionalmente masculinas y que se les niega el acceso a funciones femeninas, por ejemplo, la maternidad (Shakespeare, 1998). Esto interviene en la construcción de la identidad de las mujeres jóvenes con discapacidad. En este sentido, existe un acuerdo en que la experiencia de la discapacidad en mujeres jóvenes no se puede explicar por la simple suma del género y la discapacidad, sino que reside en un plus que deviene en una menor participación social con relación a los hombres con discapacidad (Hanna et al. 2008; Ferrante, 2009). Los estudios indagan cómo los discursos hegemónicos que definen el ser mujer, joven, alumna (de Lauretis, 1992, Peters, 1998, Dayrell, 2007) resultan opresivos para las mujeres con discapacidad, quienes construyen su identidad desde la otredad y el status de víctimas y dependientes.

Los estudios feministas de la discapacidad, así como las articulaciones de las discusiones del movimiento de personas con discapacidad y el de mujeres con los estudios de discapacidad y género construyeron nuevas formas de pensar la investigación en términos metodológicos que nos permiten problematizar las formas de hacer investigación con mujeres con discapacidad. A partir de dichas perspectivas es que desarrollamos nuestro trabajo de campo cuyo análisis presentamos en los capítulos a continuación.

Capítulo IV

Miradas de/sobre jóvenes con discapacidad

Como ya hemos señalado en el capítulo I, para acceder a las voces de las mujeres jóvenes con discapacidad desde una perspectiva responsable, situada y que intenta evitar los sesgos sexistas y discapacitantes, hemos desarrollado, además de entrevistas (cuyo análisis será desarrollado en el próximo capítulo) y observaciones, un trabajo con imágenes que tuvo como propósito problematizar nuestras visiones como investigadoras sobre los procesos de inclusión y exclusión educativa de jóvenes mujeres con discapacidad, al mismo tiempo que intentamos dar cuenta del punto de vista de las jóvenes sobre dichos procesos. Consideramos que la utilización de varios métodos permite complejizar nuestra comprensión sobre los procesos objeto de estudio de la presente tesis. Asimismo, como hemos manifestado en el capítulo I, creemos conveniente incorporar esfuerzos específicos para visibilizar y poner en cuestión nuestras propias percepciones como investigadoras sobre la discapacidad, el género y la escuela, para lo cual el análisis de imágenes presentado en este capítulo supone una estrategia. Por último, acceder a las voces de mujeres con discapacidad supone complejizar y diversificar las estrategias tradicionales en la investigación cualitativa debido a la especificidad de este grupo, que ya hemos definido, pero que recordamos, es usualmente héronarrado, silenciado, y al que incluso se le ha negado la posibilidad de comunicación.

Dedicaremos así, el presente capítulo, a presentar el análisis realizado sobre distintas producciones fotográficas y plásticas. Las estrategias metodológicas desplegadas estuvieron, como ya mencionamos en el capítulo I, orientadas a intentar aprehender dimensiones de las miradas de las jóvenes que de otra manera nos resultarían invisibles. Para el análisis de imágenes hemos utilizado el método documental, ya que tiene la particularidad de que permite acceder a los puntos de vista de las mujeres con discapacidad al mismo tiempo que nos da una herramienta de análisis de nuestros propios puntos de vista

Mirar la escuela: modos de ver

La escuela ha tenido y tiene un lugar preponderante en la construcción de ciertas miradas sobre los/as sujetos, identificando cierto alumnado con lo normal y los/as que no se ajustan con las formas adecuadas de ser alumno/a en la escuela, con lo anormal (Foucault, 1996; 2010; 2005). Esto ha tenido efectos arrasadores sobre las vidas de aquellos/as que han sido etiquetados/as como anormales. De esta forma, las percepciones que tenemos sobre los/as alumnos/as se basarían en nuestras posibilidades de ver, anticipaciones, demandas normativas que otorgan un carácter al/la individuo/a de acuerdo a ciertas características (Goffman, 2008).

Análisis de dos fotografías según el método documental

Como hemos señalado en el capítulo I, hemos decidido utilizar para el análisis de imágenes al método de interpretación documental, creado por Karl Mannheim y, en la década de los 80' actualizado por Ralf Bohnsack (Weller y De Moraes, 2011). Dicho método posee tres sentidos: un sentido objetivo, que parte de los conocimientos previos que un/a observador/a debe poseer para interpretar una imagen; un sentido expresivo, que implica lo que quien produjo la imagen quiere transmitir; y un sentido documental. Este último, supone la interpretación de la concepción de mundo que se manifiesta en la imagen (Barboza Martínez, 2006). El método de interpretación documental supone dos etapas en el análisis de las imágenes: una etapa de interpretación formulada, que supone una descripción densa del contenido de la imagen; y una interpretación *refletida*, momento en el cual se realiza “un exámen minucioso del contenido del sujeto/experiencias/objeto cultural analizado” (Weller y De Moraes, 2011:298).

Antes de iniciar el análisis de las imágenes debemos realizar un señalamiento. Como dicta una medida cautelar del Departamento Judicial de La Plata⁷⁸, esta prohibido tomar imágenes de niños o niñas en contexto escolar, a lo

⁷⁸ Como consta en: <https://bejomi1.wordpress.com/2012/03/04/prohiben-tomar-y-publicar-fotos-en-escuelas-de-la-provincia-de-bs-as/>. Allí se comunica que “A través de una medida cautelar dictada en el Departamento Judicial de La Plata, se informó que no será permitida la instalación de ningún dispositivo de registro en ninguno de los ámbitos escolares de la Provincia de Buenos Aires. La resolución dicta también que no podrán realizarse actividades materiales o administrativas que impliquen la obtención de imágenes fotográficas o datos sobre los alumnos menores y solicita su cumplimiento en las instituciones educativas, evitando todo registro de imágenes con alumno”.

que las escuelas en las que desarrollamos esta investigación sumaron la prohibición de tomar fotos de la escuela en general. De modo que no hemos podido contar con imágenes de alumnas en contexto escolar. Consideramos que esta medida cautelar si bien, por un lado, protege la imagen de los/as niños/as, también puede vulnerarlos. No disponer de la posibilidad de documentar fotográfica o filmicamente las condiciones en que alumnos/as con discapacidad transitan su día a día escolar impide la posibilidad de dar cuenta de situaciones posiblemente violentas en términos simbólicos o físicos. Esto, además se intensifica si consideramos a todas aquellas personas a quienes no les es dada la posibilidad de comunicarse y contar o denunciar alguna situación violatoria de algún derecho.



Imagen 4. Fotografía tomada en una escuela especial para personas con discapacidad motriz bonaerense en el marco de nuestro trabajo de campo. Año 2013

De modo que iniciaremos este apartado analizando dos imágenes según el método documental. Comenzando con la fase de la Interpretación formulada, describiremos a continuación la fotografía. En esta imagen vemos un pasillo que culmina en una puerta con rejas verdes que abarca el ancho y ancho de la superficie del pasillo. Entra luz natural por la puerta, aunque el resto del pasillo es iluminado por luz artificial, como advertimos al ver que la luz de las lámparas del

techo se refleja en el piso. Eso nos da la idea de un lugar cerrado sin ventanas, o donde entra con dificultad la luz natural, dado que si miramos la puerta podemos ver que es de día, y aun así se encuentran prendidas las luces del techo. Vemos una puerta similar a la que se encuentra en el centro de la imagen en el extremo derecho del pasillo, y podemos percibir nuevamente luz natural en el extremo izquierdo opuesto a la puerta en la foto. La parte media-inferior de la pared y la puerta es de un verde del mismo color que los pizarrones, característico de las escuelas. El piso gastado y de granito bordó también nos sugiere el estilo de piso usado frecuentemente en la arquitectura escolar de la provincia de Buenos Aires. Hacia el fondo del pasillo, sobre la izquierda en la pared podemos ver carteles de colores colgados, que también sugieren una escuela o un lugar donde se cuida o enseña a niños y niñas.

Sobre un lateral del pasillo, en dirección hacia la pared vemos sillas de ruedas ubicadas a lo largo. Las sillas de este tipo son denominadas *standard*, es decir, no constan de apoyos “extra” para la persona usuaria, por lo que podemos pensar que quienes las usan son personas con discapacidad motriz, que no tienen otra limitación de movilidad más que en el uso de sus piernas para caminar convencionalmente. Asimismo, el tamaño de las sillas es pequeño, por lo que imaginamos que sus usuarios/as pueden ser niños/as o personas pequeñas. Todas las sillas parecen nuevas, o con poco uso ya que están en perfecto estado. A su vez las sillas son similares, homogéneas. Todas están abiertas, lo que nos sugiere su uso cotidiano, porque, de otro modo, estarían cerradas para ocupar menos espacio.

Una cuestión que nos llama la atención es que las sillas de ruedas se encuentran todas dispuestas “mirando” hacia la pared. Esta posición es poco común entre usuarios de sillas de ruedas, pues si una persona con discapacidad motriz se quisiera subir, necesitaría sí o sí de alguien que la ayude a dar vuelta la silla, mientras que, si las sillas estuvieran dispuestas de otro modo, de costado o “mirando” hacia el pasillo en vez de la pared, una persona con movilidad reducida no precisaría de ayuda para sentarse en ella.

Por otro lado, observamos que, en las paredes, de ambos lados hay barandas, lo cual, sumado al dato de las sillas de ruedas, podemos pensar que sirven para que personas con movilidad reducida se tomen de ellas para transitar

por el pasillo. Pero nos llama la atención que, del lado derecho, aunque haya baranda, ésta se encuentra inhabilitada por la presencia de las sillas de ruedas, y del otro lado se encuentran las estufas y un caño amarillo que atraviesa desde el piso hasta el techo del pasillo, obstaculizando, un tramo del camino. Esto nos hace pensar que por esas barandas no circulan personas con discapacidad, porque de otro modo estarían despejadas ambas, ya sea por las estufas o por las sillas de ruedas.

Esta foto fue tomada mientras realizábamos el trabajo de campo en una escuela de educación especial para personas con discapacidad motriz de la periferia de la ciudad de La Plata. Es una foto directa (no manipulada) tomada con la cámara de un celular. Estas cuestiones han incidido en el resultado final de la fotografía, limitando nuestro control sobre la imagen. Por un lado, la no autorización nos obligó a tomar la foto a escondidas, de forma rápida y nerviosa. Esto impidió que pudieramos probar diferentes encuadres a la hora de sacar la foto, lo que nos hubiera permitido, en un segundo momento, elegir entre varias posibles, la imagen que mejor representara nuestra mirada sobre la situación. Por otro lado, las limitaciones técnicas de la cámara rudimentaria del celular han impedido un mayor dominio de la luz, de los detalles, los planos, entre otros, al mismo tiempo que la calidad de la imagen es pobre y al intentar ampliarla se pixela casi inmediatamente, perdiendo definición. Hemos intentado subsanar estas cuestiones que advertimos al momento de tomar la fotografía mediante la toma de otras fotografías sobre los detalles que consideramos importantes en nuestra interpretación de la situación.

Así es como, en la fotografía, advertimos que en la pared derecha hay un cartel cuadrado pequeño, pero no podemos ver su contenido, de modo que tomamos una segunda fotografía que permitiera ver el detalle del cartel. En ésta segunda fotografía, entonces, se puede leer en el cartel “sillas *Junior*” y también se puede percibir que las sillas de ruedas contienen una cinta en el lado externo del asiento con nombres y apellidos. Podemos suponer que estos corresponden a sus usuarios/as (¿“los/as alumnos/as”?). La segunda fotografía agrega información sobre las sillas y sus usuarios. Éstos/as son niños/as y cada silla correspondería a uno/a de ellos/as. Asimismo, el nombre sólo es fácilmente visible si las sillas se

encuentran “de espaldas” al pasillo, por lo que podemos pensar que siempre se encuentran dispuestas de éste modo.



Imagen 5. Fotografía tomada en una escuela especial para personas con discapacidad motriz bonaerense en el marco de nuestro trabajo de campo. Año 2013

Interpretación reflejada

Consideramos que las imágenes “producen sentimientos, identificaciones, facilitan recuerdos, disparan la imaginación, la introspección, entendimientos, anuncian o denuncian una realidad, evocan memorias personales y visiones de mundo” (Weller y De Moraes, 2011:285). Asimismo, las fotografías pueden constituirse en este contexto de sobrecarga de información, en un soporte compacto para la memoria, un modo de comprensión de algo. En palabras de Susan Sontag, “La fotografía es como una cita, una máxima o un proverbio” (2003:31). Las fotografías son, además, una fuente de acceso a la subjetividad de quien la tomó y de quien las mira. Se constituyen en una suerte de testimonio personal al mismo tiempo que registro objetivo, en interpretación y copia fiel de hechos objetivos (Sontag, 2003).

En el caso de estas fotografías, podemos decir que las hemos tomado con una intencionalidad manifiesta, consciente: la de caracterizar, denunciar a través de la potencia y la credibilidad de una imagen, varias situaciones que advertimos

en esa escuela y cuyo análisis desarrollaremos a continuación. Pero también la tomamos mediada por nuestro inconsciente, nuestra experiencia previa, nuestras memorias personales de alumnos y alumnas de esa y otra escuela especial. A esta misma escuela cuyas fotos exponemos en este trabajo asistió el hermano menor de la tesista, hace unos 15 años, y fue allí que lo declararon “ineducable” a sus 6 años, rotulo que significó un gran obstáculo y mucho dolor en la vida de ambos. Esta definición llevo aparejada la exclusión del hermano de la tesista de la escuela, y una de esas sillas con su nombre en la espalda se transformó en una silla vacía que permanecería de espaldas al pasillo como las que vemos en la foto.

Asimismo, a la hora de tomar esa fotografía ya habíamos percibido las sillas amontonadas, sin uso y “mirando” hacia la pared en otra escuela especial que frecuentamos en el mismo período de tiempo en que realizabamos la investigación en la escuela que mostramos en las fotografías. En esta oportunidad, la alumna con la que trabajamos falleció al poco tiempo de iniciada nuestra investigación debido a las prácticas negligentes de un conjunto de integrantes de la institución escolar. Su silla también quedó de espaldas al pasillo en la línea de sillas sin uso.

Creemos que la fotografía presentada sugiere casi indefectiblemente una pregunta: ¿dónde estan los cuerpos/personas/niños/alumnos/ que deberían estar ocupando esas sillas? Esas sillas vacías puestas en fila mirando la pared nos remiten directamente a la pregunta acerca de los niños que no están ocupando esas sillas. Y la respuesta que imaginamos en nuestro caso es la muerte o la exclusión educativa. De este modo, la escuela, como las sillas, está vacía. De hecho, como desarrollaremos en el capítulo siguiente, pudimos comprobar que son muy pocos/as los/as alumnos/as que asisten regularmente a la escuela y que la escuela sigue excluyendo a alumnos a causa de su “discapacidad” o “ineducabilidad”. Sin embargo, las intenciones del/a fotógrafo/a son siempre distintas a las lecturas de quien mira la foto. Una imagen puede producir reacciones opuestas dependiendo del punto de vista de quien las mira (Sontag, 2003). En ese sentido, “las intenciones del fotógrafo no determinan la significación de la fotografía, que seguirá su propia carrera, impulsado por los caprichos y las lealtades de diversas comunidades que le encuentren alguna utilidad” (Sontag, 2003:49).

Mostrando a colegas esta foto en particular ocurrió algo curioso: donde tuvimos la intención de resaltar la exclusión y el vacío escolar, ellas vieron inclusión. Esto fue posible porque interpretaron que la imagen era de una escuela y que las sillas colocadas en una hilera ordenada en el pasillo al que darían las aulas, denotaba la presencia del alumnado. Tomamos esa imagen con la intención de denunciar la ausencia de los cuerpos, en tanto que las otras investigadoras que desconocían el contexto institucional, supusieron que las sillas vacías del pasillo representaban que el alumnado estaba dentro de las aulas desarrollando alguna actividad que no requeriría del uso de esas sillas de ruedas. Al cambiar el punto de vista y el conocimiento del contexto cambió la interpretación sobre lo que puede expresar una foto. Podemos pensar, entonces que al mirar la fotografía surgió la misma pregunta: ¿dónde están los cuerpos?, pero que la respuesta fue totalmente opuesta, implicando la inclusión o la exclusión de éstos.

Los sujetos pueden ser comprendidos como articulaciones, relaciones, que pueden y deben pensarse en y por las imágenes fotográficas, ya que

/.../ no hay fotografía del cuerpo sin política del cuerpo. Pero todo el problema consiste en situar las relaciones. Ellas son muy difíciles de pensar. Pues una relación no se ve, se piensa. Pero, delante de una foto, se tiene la debilidad de querer ver y no de querer pensar. Sobre todo, si los cuerpos están ausentes, desaparecidos, recubiertos (Soulages y Solas, 2011:14).

Así, consideramos que estas fotografías no muestran solamente un pasillo de una escuela con sillas de ruedas vacías sobre una pared. Lo que esta fotografía muestra son las estructuras sociales y relaciones de poder que han permitido violentar a las personas con discapacidad, debido a que se las ha definido como vidas no dignas de ser vividas, lloradas, valoradas, pensadas como humanas.

Retomando la reflexión de Susan Sontag (2003) sobre las fotografías de guerra, nos interesa la idea de que, al mirar las imágenes de los cuerpos deshechos, las casas tumbadas, los niños y niñas irreconocibles, la guerra se vuelve real y ya un espectador no puede hacer como si no existiese. Por eso podemos considerarlas necesarias, porque pueden suscitar voces de militancia por la paz, de rechazo contra las diversas formas de violencia. Partiendo de esa idea nos preguntamos acerca de si esa fue la razón por la que no se nos permitió tomar fotografías en las escuelas especiales. Por supuesto que conocemos y respetamos

las leyes que amparan a los niños, niñas y jóvenes en el uso de las imágenes de sí, pero nos llamó poderosamente la atención la negativa a tomar imágenes aun de la escuela, del edificio, de las aulas.

Así, consideramos que un análisis de las fotografías presentadas en esta tesis nos puede ayudar a aprender sobre nuestras miradas sobre las relaciones entre los cuerpos, las imágenes y el poder. Nos ayuda a reflexionar y preguntarnos acerca de los cuerpos (ausentes) en la escuela, a quienes pertenecen, dónde están, cómo llegaron a esa situación, (Poole, 2000) sobre por qué las personas con discapacidad institucionalizadas son raramente fotografiadas, y sobre quiénes toman y quiénes interpretan y hablan sobre esas fotografías (Yates, 2010; Luttrell y Chalfen, 2010). Qué impacto tienen esas fotografías y por qué deberíamos miraras como espectadores.Cuál es el efecto que generarán: angustia, tristeza, caridad o nos obligarán a revisar nuestras concepciones sobre los otros y entonces también sobre nosotros.

Miradas de sus cuerpos desde las narrativas de las jóvenes mujeres con discapacidad

En un fragmento de la película “Examined life” (de la directora Astra Taylor, 2008⁷⁹), Sunaura Taylor, una artista plástica con discapacidad, conversa con Judith Butler. Sunaura cuenta, entre otras cuestiones, cómo en su infancia, su forma de caminar no convencional generaba entre otras cosas, que en la escuela le dijeran que parecía un mono. Ese recuerdo, doloroso, le hace pensar sobre qué es lo que separa a los humanos de los animales; una forma de caminar, qué partes del cuerpo utilizamos, cómo las movemos, o si precisamos de apoyos para hacerlo, ¿puede diferenciarnos, puede alejarnos del mundo de lo humano y acercarnos a lo animal en la perspectiva de otros y otras? ¿Y qué consecuencias tiene esto para aquellos y aquellas que quedan detrás del límite de lo humano, es decir, dentro de la línea de lo no-humano, animal, y cuáles para aquellos y aquellas que quedan dentro del límite de lo humano?

Tres producciones de Sunaura nos recuerdan particularmente a esa conversación con Butler.

⁷⁹ Disponible con subtítulos en español en: <https://www.youtube.com/watch?v=vLvFTHLpo3Q>



Imagen 6. Sunaura Taylor (2008) Chicken truck. Óleo. 10.5' x 8'

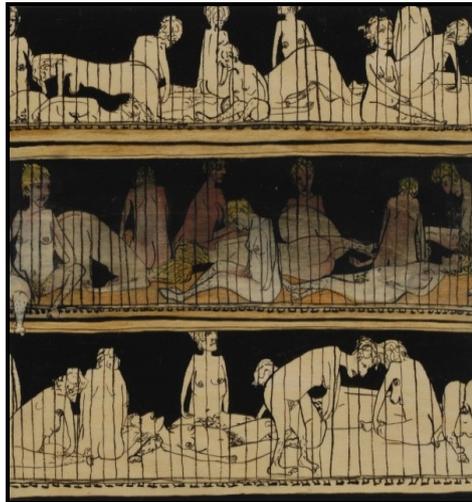


Imagen 7. Sunaura Taylor (2008) Sunnys in chicken cages. Óleo sobre madera. 12' x 12'



Imagen 8. Sunaura Taylor (2013) Título desconocido. Acuarela.

En una pintura al óleo, se ven cadáveres de pollos amontonados en ordenadas jaulas. La artista explica que ha pintado pollos que son muertos y luego desechados puesto que no sirven para el consumo. Sunaura también cuenta entre

sus obras con otra pintura al óleo donde aparecen tres franjas de rejas superpuestas verticalmente y detrás, cuerpos de mujeres con discapacidad –vivas- en distintas posturas que muestran la variación de formas posibles que puede tomar un cuerpo humano de una mujer con discapacidad en similar forma y posición al de los pollos. Desde nuestra perspectiva, interpretamos que las imágenes postulan la pregunta acerca de los cuerpos desechados, considerados inútiles para la sociedad, encerrados, invisibilizados, deshumanizados, desnudos de derechos, los pollos y las mujeres con discapacidad, animales o personas. El tercero es un dibujo en acuarela de una silla de ruedas peluda dispuesta frente al/a observadora/a, a diferencia de las sillas de ruedas ubicadas contra la pared en la escuela especial. Podemos observar allí una silla con pelos, como si fueran los de la mano, los del pecho, los de la cabeza, cubriendo completamente una silla de ruedas. La línea del dibujo es orgánica, el color de la silla de ruedas es amarronado y el fondo es de tonos de marrón y amarillo. La figura, la silla, ocupa la mayor parte de la imagen y está ubicada en la porción central e izquierda. Su sombra, sobre la porción baja derecha de la misma. El hecho de que la artista haya dibujado pelos sobre la silla de ruedas nos genera una sensación de vida en el objeto, como si en ese simple acto lo sacara de la situación de inanimidad para introducirlo al mundo de la vida, y, lo que es más, de lo humano.

Esta sensación la hemos relacionado con las narrativas de las personas con discapacidad acerca de su visión de sus sillas de ruedas, comunicadores, bastones, y demás apoyos. Ellos y ellas han manifestado que sienten a estos objetos como prolongaciones de su cuerpo. Por ejemplo, menciona un joven activista por los derechos de las personas con discapacidad y usuario de comunicación alternativa aumentativa:

Yo puedo acceder al mundo tuyo a través de mi comunicador. Puedo ser visto y oído gracias a él. Por eso es parte de mí como tu voz para vos. Y sin él podría estar, pero sería muy... no me lo puedo imaginar. No recuerdo mi vida sin él. /.../ Porque es mi voz y mi forma de hacerme ver. Sin él no me ve ni mi familia ni nadie (Entrevista a un joven con discapacidad activista y usuario de Comunicación Aumentativa Alternativa)

En tanto, en el diario publicado de una joven con discapacidad, también usuaria de comunicación facilitada, Thiandi, leemos:

/.../ Durante el tiempo que no podía comunicarme, me sentía muy triste. Me sentía muy pesimista acerca del futuro y tenía mucho miedo de volverme loca. No estoy loca, pero

con el tiempo te puedes volver loca si no llegas a expresarte /.../. Tenía mucho miedo de que me fueran a internar en un instituto, porque todo el mundo se lo aconsejaba a mi madre, como por ejemplo mi abuela. Todo el mundo me consideraba una loca, pero en realidad los locos eran ellos. En un instituto te vuelves loco (Groof, 2010: 25)

Thiandi, así como el joven del comentario anterior, piensa su vida en dos momentos: antes y después de que les fuera ofrecido un sistema de comunicación acorde a sus posibilidades y necesidades. A ningunos/as se les proveyó en instituciones educativas, y la razón de esto es porque no se les creía sujetos/as comunicadores/as debido a que no se comunicaban convencionalmente. Esa misma razón hizo que fueran excluidos/as del sistema de educación común o incluso del sistema de educación: encerrados como los pollos y las mujeres de las pinturas, desechados/as pues sus cuerpos no se mueven, lucen, actúan o comunican de forma convencional, deshumanizados, desnudados de sus derechos y de su participación plena como sujetos/as iguales en una sociedad. Tal como señala en el primer caso el joven, no recuerda su vida sin su participación en ella como comunicador; en el segundo comentario, la experiencia de la joven fue de impotencia y temor.

Tara Flood (2004), una mujer británica con discapacidad activista refiere a su experiencia en la escuela especial de la siguiente manera:

/.../ En lo personal, soy sobreviviente de una educación segregada y siempre tuve la esperanza de que mi generación de niños con discapacidad sea la última en experimentar la educación "segregada", pero lamentablemente esto no sucede. /.../ Desafortunadamente para mí, carezco de paciencia y siempre me sentí frustrada debido a que las cuestiones no avanzan con mayor rapidez. Puedo aceptar que los vientos de cambio soplen extremadamente despacio, pero ver cómo los niños con discapacidad experimentan la misma actitud de aislamiento, exclusión y deshumanización que mi generación es inaceptable en un mundo que se considera civilizado (Flood, 2004:1)

Tara expresa vívidamente como las personas con discapacidad fueron y continúan siendo consideradas fuera de los límites de lo humano, animalizadas, ya que no hay nada más deshumanizante que considerar que una persona, debido a que no se comunica convencionalmente (al mismo modo que Sunaura no caminaba con las partes del cuerpo que la sociedad considera que deben usarse para caminar), no se comunica.

Naturaleza y cultura: los límites del derecho

También otras jóvenes con discapacidad que forman o formaron parte del grupo de “no integrables” y que, fuera de la escuela, han podido acceder a sistemas de comunicación alternativos aumentativos, en sus narrativas describen el dolor, el malestar y la angustia producidos por los comentarios denigrantes que las maestras de escuelas especiales han realizado constantemente frente a ellas asumiendo que no podían comprenderlas y como si no estuvieran allí.

De sus relatos entendemos que estas experiencias las han marcado profundamente y han contribuido a que construyan visiones negativas de sí y sentimientos de temor y angustia frente a situaciones educativas. Esto es así debido a que la escuela ha sido y sigue siendo un espacio privilegiado para producir las formas hegemónicas de relaciones sociales basadas en binarismos: normal/anormal, educable/ineducable, cultura/naturaleza, varón/mujer, entre otras.

Nos resulta, entonces, particularmente interesante la visión de Sunaura, en la medida en que nos permite pensar los límites entre lo que es posible de considerar como humano y animal desde la visión de los y las animalizados/as y que es esa división, de acuerdo a diferentes criterios de lo que es considerado un o una sujeto normal, varía de sociedad en sociedad develando su historicidad y desnaturalizando esta construcción.

Sunaura expresa en un artículo que está interesada en problematizar la idea de lo natural: al reconocerse como mujer con discapacidad, le resulta problemático pensar qué es considerado como natural en la sociedad dado que, en otro momento, bajo la justificación de la “naturaleza” podría haber sido muerta al nacer, o marginada culturalmente debido a su discapacidad. Como señala la artista (2011):

.../ La discapacidad es generalmente vista como una tragedia personal que naturalmente lleva a la marginalización, en vez de un tema político y de derechos civiles. Mucha gente hoy rechaza el uso de la ‘naturaleza’ para justificar cosas como el sexismo, supremacía de la raza blanca, y homofobia, pero todavía aceptan como algo racional la explotación animal y la discriminación de la discapacidad. (Taylor, 2011:1, traducción nuestra)

Las concepciones acerca de la discapacidad están caracterizadas por la idea de que los y las sujetos se encuentran en estado salvaje o natural, que no han

alcanzado a subir el escalón hacia la cultura: se trata entonces de encerrarlos/as hasta restituir el orden cultural (normal). Esa visión no se ha superado, produciendo desde la exclusión hasta el exterminio de las personas con discapacidad basándose en una idea de normalidad o anormalidad, y por lo tanto de humanidad o no humanidad, construida sobre la base de determinismos biológicos. Es decir, se piensa que la anatomía o biología son datos “dados”, “naturales”, y no se cuestiona ni se pregunta sobre los efectos que esto tiene para los y las sujetos caracterizados como con discapacidad, ni para nuestra sociedad como un todo.

Mujeres con discapacidad: entre el estigma y la voz

Los estudios y movimientos sociales feministas y de género, y los de personas con discapacidad, han introducido una lectura “política” sobre estos grupos, denunciando que las diferencias establecidas como naturales suponían la legitimación de la exclusión y opresión de los y las sujetos nombrados y considerados bajo las categorías de *mujer* (entre otras) y *persona con discapacidad*. Como hemos señalado en los capítulos II y III, los cuerpos de las personas con discapacidad han sido héterodefinidos como la encarnación de la idea de déficit y exclusión en la escuela y el mercado laboral capitalista, han sido estigmatizados y asociados con la enfermedad y la muerte, sus cuerpos o bien carecen de algo (una pierna, un brazo, la vista) o les sobra algo (un cromosoma) para ser considerados cuerpos enteramente humanos.

Si pensamos por ejemplo en las definiciones de qué constituye un cuerpo humano, su propio cuerpo, para Thiandi, identificaremos rápidamente a través de su narrativa que los apoyos para la comunicación, incluyendo su comunicador y la voz de otra persona, son parte inherente de su concepción. Si miramos la concepción de cuerpo humano, de su cuerpo, para Sunaura, podemos pensar lo mismo en términos de su silla, la que ha dibujado con pelos. O podemos conjeturar que ella ve a la boca como una parte del cuerpo que se usa para hablar, así como también para agarrar una taza de café y trasladarla hasta la mesa. Esa concepción, desde la perspectiva de estas sujetas, es lo que entra en tensión con lo que el movimiento social y los estudios de discapacidad han dado en llamar

“modelo médico” de la discapacidad, sostenido fuertemente en los discursos e instituciones educativas actuales, que, por ejemplo, siguen legitimando un subsistema educativo especial destinado a aquellos y aquellas caracterizados/as como incapaces de adaptarse a la escuela común.

Así, el discurso del modelo médico sigue proclamando sobre las personas con discapacidad su “natural” condición de incapacidad basado en un supuesto déficit biológico, natural, que los y las deja del otro lado de la humanidad. Las personas y, específicamente las alumnas con discapacidad son a partir de este modelo caracterizadas como seres sin razón, lindante con lo animal e incapaz de pensamiento y narrativa. Esta concepción se halla subvertida en la obra de Sunaura Taylor.

En sus trabajos, entendemos que la artista, una mujer con discapacidad, explora los límites entre lo humano y lo animal, lo natural y lo social, lo normal y lo anormal, hasta hacer estallar, a través de volver perturbante lo normal y de deconstruir lo racional, estas fronteras. El arte de Taylor es, en cuanto una exploración de los límites, sumamente complejo: en su ruptura produce imágenes capaces de discutir la animalidad del y de la sujeto con discapacidad, los límites construidos entre lo natural y lo social y, a la vez, representar icónicamente su propio encierro y sufrimiento causado por años de una visión de sí inferiorizante, subalternizante que obstaculizaba su expresión, no por imposibilidades “naturales”, de un cuerpo incapaz, deficitario, fallado, sino construidas socialmente.

En esa línea interpretamos el trabajo de Taylor, buscando deconstruir las imágenes establecidas como “normales”, “naturales”. Al hacerlo, consideramos que rompe doblemente con las concepciones: por un lado, desafiando a través de imágenes destinadas a perturbar lo establecido, la idea “natural” y “racional”, legitimado por el modelo médico del/la sujeto con discapacidad como un ser animal e ineducable, exponiendo así los límites entre lo animal y lo humano como construidos y reproducidos socialmente y no como dados; pero además, Taylor rompe con el silencio, la invisibilidad, pasividad y subalternidad que rodea a las personas con discapacidad en cuanto se vuelve productora de su propia narrativa: la expresión ha sido vedada a las personas con discapacidad, infantilizadas y

animalizadas, personas sobre las cuales se toman decisiones sin su consentimiento. Así, ellas mismas terminan por interiorizar esta incapacidad como natural y se vuelven dependientes, construyendo sobre sí visiones dis/in-capacitantes.

Es necesario revisar los supuestos escolares sobre las personas con discapacidad y específicamente las alumnas jóvenes con discapacidad, analizándolos como efectos de condiciones históricas y relaciones de poder contingentes, y no destinos biológicos. De esta forma podremos comenzar a identificar y resistir aquellas relaciones de poder que las han materializado, en pos de contribuir a construir una sociedad y una escuela más inclusiva.

Imágenes de mujeres con discapacidad: una política de los cuerpos

Concebimos la relación entre los cuerpos y las imágenes como una relación política, de forma que

.../ si queremos ampliar las reivindicaciones sociales y políticas respecto a los derechos a la protección, la persistencia y la prosperidad, antes tenemos que apoyarnos en una nueva ontología corporal que implique pensar la precariedad, la vulnerabilidad, la dañabilidad, la interdependencia, la exposición, la persistencia corporal, el deseo, el trabajo y las reivindicaciones respecto al lenguaje y a la pertenencia social. .../ el ser del cuerpo al que se refiere esta ontología es un ser que siempre está entregado a otros: a normas, a organizaciones sociales, y políticas que se han desarrollado históricamente con el fin de minimizar la precariedad para unos y maximizarla para otros. No es posible definir primero la ontología del cuerpo y referirnos después a las significaciones sociales que asume el cuerpo. Antes bien, ser un cuerpo es estar expuesto a un modelado y a una forma de carácter social, y eso es lo que hace que la ontología del cuerpo sea una ontología social. (Butler, 2010:15)

Asimismo, cada pintura o fotografía debe ser mirada no sólo a partir de lo que retrata sino también de lo que deja afuera, ya que puede ser pensada como una comprensión posible del mundo (Berger, 2007b), al mismo tiempo que no debemos olvidar que aquellos/as víctimas de la violencia en una sociedad, cuyos rostros son exhibidos fotográficamente no sólo son mirados, sino que también nos ven.

.../ Son múltiples los usos para las incontables oportunidades que depara la vida moderna de mirar –con distancia, por el medio de la fotografía- el dolor de otras personas. Las fotografías de una atrocidad pueden producir reacciones opuestas. Un llamado a la paz. Un grito de venganza. O simplemente la confundida conciencia, repostada sin pausa de información fotográfica, de que suceden cosas terribles (Sontag, 2003: 21).

La fotografía ha sido interpretada como una narración transparente y objetiva de la realidad. A menudo las fotografías mejoraban las apariencias de las cosas (y lo siguen haciendo) ya que “el embellecimiento es una clásica operación de la cámara y tiende a depurar la respuesta moral ante lo mostrado” entretanto “el afeamiento, mostrar algo en su peor aspecto,” –señala Sontag (2003), “es una función más moderna: didáctica, incita una respuesta activa”, de modo que “para que las fotografías denuncien, y acaso alteren, una conducta, han de conmocionar.” (p. 94-5)

Usualmente, las imágenes de personas con discapacidad evocan la cuestión de la imagen corporal de la anormalidad, tanto para quienes están retratadas/os, como para las/os observadoras/es de esas fotografías. La imposición social de una imagen socialmente construida del cuerpo, que se hace cuerpo, no le es “exteriormente” impuesta, sino construida en la trama de relaciones y experiencias de la vida social, que funciona independientemente de un cuerpo particular. Así, el cuerpo normal socialmente construido está marcado por movimientos, gestos, disposiciones que son interpretadas como expresión de lo instintivo, como puro impulsos, y, en la lógica que sustenta esta oposición esos impulsos son vistos como potencialmente peligrosos o profundamente amenazadores (Martínez y Cobeñas, 2013). La mirada fotográfica/plástica se posa insistentemente fija en nosotras, los cuerpos ausentes de las sillas vacías de la fotografía y las mujeres como pollos de los óleos nos interpelan, nos incomodan, tornan nuestro lugar expectante en su obstinación, en su fijación, como siendo “al mismo tiempo efecto de verdad y efecto de locura.” (Barthes, 2011: 168). Estos modos de ver la otredad se inscribe paradigma de la normalidad. La construcción de lo anormal y del/la anormal como expresión subalternizada de la experiencia humana hace invisibles los mecanismos que llevan a tal percepción. El/a Otro/a, el diferente es interpretado/a como expresión de todos los males de la sociedad: la monstruosidad, lo impulsivo y peligroso, lo defectuoso y animal (Skliar y Duschatsky, 2001), de forma tal que nadie podría otorgar otro sentido posible a esa cara y ese cuerpo, que a su vez es considerado contra el orden natural y social.

/.../ Puesto que toda foto es contingente (y por ello fuera de sentido), la fotografía sólo puede significar (tender a una generalidad) adoptando una máscara. Es la palabra que emplea Calvino para designar lo que convierte a un rostro en producto de una sociedad y de su historia. /.../ La máscara es sin embargo la región difícil de la Fotografía. La sociedad

según parece, desconfía del sentido puro: quiere sentido, pero quiere al mismo tiempo que ese sentido esté rodeado por un ruido que lo haga menos agudo. Por esto la foto cuyo sentido (no digo efecto) es demasiado impreso es rápidamente apartada; se la consume estéticamente, y no políticamente (Barthes, 2011: 70-1).

Así, las pinturas y fotografías nos ayudan a aprender sobre las relaciones entre cuerpos, imágenes y poder. ¿De quién es ese cuerpo? ¿Cómo llegó a esa situación? ¿Por qué las mujeres con discapacidad institucionalizadas son raramente fotografiadas? Entre otros interrogantes hacen posible identificar tecnologías de poder que producen marcos desde los cuales aprehender sus vidas como perdidas, dañadas o inútiles, dado que

una vida concreta no puede aprehenderse como dañada o perdida si antes no es aprehendida como viva. Si ciertas vidas no se califican como vidas, o, desde el principio, no son concebibles como vidas dentro de ciertos marcos epistemológicos, tales vidas nunca se considerarán vividas ni perdidas en el sentido pleno de ambas palabras (Butler, 2010: 13-4).

Siendo nosotras observadoras, punto de referencia de esta fotografía, nos induce a plantearnos interrogantes fundamentales sobre nuestras propias vidas, tal como resalta Barthes (2011).

Lo analizado en este capítulo nos permite construir algunos interrogantes sobre los cuales avanzaremos en el próximo capítulo en el que abordaremos las dinámicas de escolarización en que están insertas las jóvenes con discapacidad intentando dar cuenta de los procesos de inclusión y exclusión educativa que las enmarcan.

Capítulo V

Mujeres jóvenes con discapacidad: exclusión y dependencia

Acerca de los distintos tipos de exclusión escolar

Las visiones sobre/desde las mujeres con discapacidad exploradas en el capítulo anterior son particularmente relevantes a la hora de comprender los efectos de la estigmatización y normalización que producen por numerosas vías la obturación del acceso a una vida independiente. En este sentido, la escuela juega un rol principal en construir la visión de sí y de otros de anormalidad y deficiencia de las personas con discapacidad, particularmente a las mujeres, a través de su inserción forzosa en trayectorias educativas que en mayor o menor grado determinarán su incapacidad. Podemos identificar en este sentido al menos tres grados de exclusión e incumplimiento del derecho a la educación educativa y la vida independiente en la escolarización de las personas con discapacidad: exclusión escolar, segregación e integración o exclusión en la inclusión. Asimismo, en este capítulo desarrollaremos las múltiples formas de opresión, vulneración de derechos, y violencias que las jóvenes mujeres con discapacidad sufren en la escuela.

Exclusión de la educación escolar

Por exclusión escolar entendemos la negación de la posibilidad de asistir a una escuela común o especial a una persona con discapacidad mediante el supuesto de que su deficiencia es tal que resulta ineducable e inútil tanto para la escuela como para el trabajo. Si bien las leyes de educación nacional y provincial vigentes y la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad prohíben excluir a los niños de la posibilidad de recibir educación, esto aún sucede para el grupo de las personas con discapacidad, a quienes se les excluye de la escuela común, y en ocasiones se les excluye de la escuela especial también.

Las exclusiones de la escuela común se dan, o bien mediante la segregación en instituciones de educación especial, legitimadas con el argumento de que la complejidad del estilo de aprendizaje del alumno no puede ser abordado por la escuela común y hasta en ocasiones esgrimiendo que ya se ha intentado todo pero que con ese chico no se puede. Por otro lado, un dispositivo de normalización que identificamos como un modo sistemático de exclusión que constituye una forma de opresión como marginación es la de la incorporación de alumnos y alumnas a centros de día esgrimiendo que no pueden aprender tampoco en la escuela especial. Estos alumnos asisten a centros de día que se definen como:

.../ una institución destinada a recibir a jóvenes y/o adultos discapacitados severos y profundos, en situación de dependencia, egresados de la escuela especial, sin posibilidades de acceder al sistema laboral protegido; y/o a niños que por las características de su discapacidad no pueden acceder a las currículas contempladas en el área de Educación Especial (IOMA, resolución 3624/10, anexo I).

Asimismo, para ser excluido/a de la escuela especial e ingresar en un centro de día, según IOMA, la obra social de la provincia de Buenos Aires que en general cubre los gastos del servicio, los requisitos son:

.../ Derivación Médica, Certificado de Discapacidad, emitido por organismo oficial. Baja escolar (para alta en Centro de Día), o Informe del equipo de la Escuela Especial (para alta en CET). Informe de admisión del Centro con plan de tratamiento y presupuesto (IOMA, resolución 3624/10, anexo II).

De acuerdo a los requisitos para declarar a alguien como ineducable, se precisa un diagnóstico médico y una baja de la escuela. Es entonces un saber médico pedagógico el que actúa declarando que unas infancias y juventudes carecen de toda posibilidad de ser educados y trabajar, y definen un destino institucional que los sepultará de toda posibilidad de constituirse como sujetos de educación, derecho y vida independiente.

Como ejemplo de esta situación un joven con discapacidades múltiples explica:

en mi infancia, mi vida estuvo muy condicionada por las decisiones de mi escuela especial. Me tuvieron en la escuela sin darme nada de educación, hasta que me dejaron fuera de ella. Entrar y permanecer en la escuela especial es muy difícil cuando piensan: “este chico es ineducable” (Entrevista no estructurada a un joven con discapacidad activista usuario de Comunicación Aumentativa Alternativa)

Por otro lado, un integrante del personal de una escuela especial describía así la dinámica de escolarización de los grupos de personas con discapacidades múltiples que asisten a una escuela especial para personas con discapacidad motriz: “a la tarde tenés los chicos más comprometidos, que vienen a la escuela a recibir estímulo solamente porque no pueden acceder a lo pedagógico” (Entrevista informal con Z, trabajadora social, escuela de educación especial para personas con discapacidad motriz).

Es decir, si bien los alumnos asisten a la escuela no lo hacen para educarse por lo que podemos identificar esta situación como de exclusión de la educación escolar. Aquí, la escuela especial oficia de Centro de día para estos niños, niñas y jóvenes que no son considerados educables, ya que sólo se los considera aptos para prácticas de estimulación y rehabilitación. La posibilidad de acceder a “lo pedagógico” divide a las personas con discapacidad a través de un discurso de saber que identificará no sólo quienes están o no capacitados para acceder a la escuela común al mismo tiempo que señalará quiénes podrían o no recibir una educación especial. De este modo, lo pedagógico se constituye en un conjunto de prácticas y saberes que involucra el reconocimiento de capacidades intelectuales para su realización. Esto resulta en que los y las niños/as y jóvenes con discapacidades múltiples y profundas no califiquen para ser educados y sean excluidos de toda forma de educación.

Segregación en escuelas especiales y talleres laborales protegidos

Hemos encontrado que otra forma de exclusión y violación de los derechos de las personas con discapacidad es la segregación escolar. Esto implica ubicar al/la alumno/a en las escuelas especiales bajo el supuesto, legitimado por los diagnósticos médico-psiquiátricos-psicológicos-pedagógicos, de que no puede asistir a la escuela común a causa de sus deficiencias. Si bien la Convención prohíbe cualquier forma de educación segregada, la escuela especial subsiste de forma eufemizada. Así, el marco normativo que debería transformar la escuela especial en una de las formas de apoyo a la inclusión es ambiguo en su expresión de las funciones de la escuela especial. Si bien expresa que esta es una modalidad del sistema de educación común y no un subsistema segregante, expresa en los mismos documentos que la escuela especial retendrá en sus sedes a aquellos/as

alumnos/as que no puedan asistir a escuela común a causa de sus características. Es decir, mediante el eufemismo de modalidad se esconde un sistema de segregación escolar destinado a los/as alumnos/as anormales que se mantiene intacto.

Un dato que debe ser tomado seriamente y que confirma la condición de subsistema de la educación especial es que la titulación obtenida en las escuelas especiales no habilita a continuar por el sistema de educación superior, universitario o no universitario. En cambio, el subsistema dispone de un circuito diferenciado de formación laboral desde el nivel primario para capacitar a las personas con discapacidad en trabajos manuales. Esto implica no sólo que el sistema educativo está fragmentado, sino que obstruye la posibilidad de elegir cualquier tipo de trabajo que no sea el ofrecido por la escuela especial y, luego, desarrollado en talleres protegidos. En estos espacios las personas con discapacidad son sistemáticamente explotadas ya que trabajan, pero no reciben un sueldo. En ocasiones logran vender sus producciones y reciben allí un monto que, como pudimos registrar en las mujeres con discapacidad, es común que sea percibido por las madres quienes además no dan acceso a sus hijas. Paradójicamente, las personas con discapacidad son marginadas en términos de Young (2000) al ser consideradas como inútiles o no aptas para el trabajo, pero el sub sistema que las segrega consta de talleres pre-laborales y laborales desde el nivel inicial (diferente a educación común) y luego, al entrar a los talleres protegidos no perciben sueldo pero con lo que producen y lo que pagan las obras sociales a las instituciones para que los retengan subsiste una gran masa de trabajadores/as de la salud y la educación, entre otros/as.

Muchas familias han señalado que, luego del contacto con organizaciones de la sociedad civil, deciden que sus hijas con discapacidad asistan a escuelas comunes. En este proceso, comunican a las escuelas especiales sus deseos, que raramente son tenidos en cuenta por el equipo de gestión y docente. Los/as docentes y directivos/as de instituciones educativas especiales sienten como una intromisión y, en ocasiones, un ataque, al reclamo de las familias de integrar a sus hijos/as en escuelas comunes. Ante el pedido, el procedimiento consiste en que las escuelas especiales solicitan una reunión con la familia de la joven o niña. Esta

reunión se traduce en una práctica que los padres viven como intimidante, ya que deben concurrir sin el/la niño/a y son atendidos por una gran cantidad de profesionales, marco en el que les indican que su hijo/a no puede asistir a la escuela común por sus incapacidades, justificando sus decisiones sobre la base del conocimiento experto de docentes especiales, terapistas ocupacionales, psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos, médicos, y demás profesionales de la escuela especial. Durante la reunión les recomiendan que su hijo/a no vaya a escuela común proponiendo como argumento principal que “es lo mejor para el niño o la niña”.

A partir de entrevistas con familiares de las jóvenes que formaron parte de este estudio, así como con miembros de organizaciones de la sociedad civil, hemos registrado que, cuando las jóvenes con discapacidad provienen de familias de sectores populares, la situación empeora. Es poco común que estas familias accedan a abogados o a organizaciones de la sociedad civil para la defensa del derecho a la educación inclusiva de sus hijas. Por el contrario, hemos conocido diversas situaciones donde las familias han migrado desde provincias como Tucumán y Chaco, guiadas por el interés de que sus hijas reciban una mejor educación. Sin embargo, han matriculado a sus hijas en escuelas especiales, debido al desconocimiento del derecho y de la posibilidad de su inclusión en escuelas comunes. A esto se le suma el hecho de que la oferta estatal para la educación de personas con discapacidad continúa siendo en su mayoría la educación segregada. Por otro lado, hemos podido dar cuenta de cómo se les niega un sistema de comunicación aumentativo alternativo a las jóvenes que lo precisan para comunicarse, al mismo tiempo que algunas de sus docentes lo enseñan en el ámbito privado, cobrando un monto que sería imposible pagar a las familias de sectores populares.

Integración: Exclusión en la inclusión

Hemos registrado múltiples situaciones en las que los y las alumnos/as con discapacidad sufren tratos violentos, subalternizantes, inferiorizantes, discapacitantes, de modo que queremos señalar enfáticamente que no alcanza con permitir que las jóvenes mujeres con discapacidad asistan a la escuela común para denominar a esa práctica como educación inclusiva. Es transformando las escuelas

y sus agentes para poder alojar a esas alumnas en sus aulas que se garantizarán plenamente sus derechos y, de ese modo, se evitará que continúen atravesando por situaciones de violencia cultural, simbólica y hasta física.

Entre los obstáculos a la plena inclusión hemos registrado malos tratos, eximición de clases o materias en escuelas comunes, prescripción de permanencias y ausencia de apoyos. Entre ellos, una alumna joven con discapacidad, quien debió continuar sus estudios en una escuela para adultos luego de repetir cuatro años seguidos en su escuela común la materia matemática, nos relató una situación con una profesora de esa misma materia en su escuela actual:

A: me echó de la clase y me dijo que a ella no le pagaban doble por enseñar a retrasados

E: ¿y vos le respondiste?

A: no. Pero me dio mucha bronca. Pero la profesora es de matemática y yo no entiendo matemática, pero después esa profesora sacó carpeta y ahora tenemos otra profesora de matemática que es buena porque explica y ahora tengo 10. Tengo miedo de qué va a pasar cuando se le termine la carpeta a la otra profesora. (Entrevista no estructurada con H, una joven con discapacidad integrada en una escuela de adultos)

El término “retrasado” que utiliza la docente supone una concepción que estableció la pedagogía normalizadora acerca de que es un alumno normal, o sea, quien puede habitar la escuela, y quien no, basado en una didáctica tradicional que solo reconoce una forma de enseñar y que supone que todos aprenderán al mismo tiempo del mismo modo. Esta situación también demuestra como siguen siendo los docentes la voz de alarma de la anormalidad de la alumna. Por otro lado, el maltrato y la violencia de la docente son posibles debido al no reconocimiento de la alumna como sujeto de educación ni de derecho. En esta situación además podemos identificar cómo la intersección de la condición de mujer y persona con discapacidad atentan contra la idea de la profesora de que esta alumna pueda alcanzar a comprender algo tan complicado como matemáticas. Este pensamiento ya lo encontramos en 1907, explicitado en el artículo del monitor compartido en el primer capítulo, donde se explica que como las alumnas están menos equipadas biológicamente para entender una disciplina como matemática deben renunciar a esta. Sin embargo, la docente ve también en su alumna la monstruosidad de la discapacidad, de quien está retrasada con referencia a una triple normatividad: la docente adulta, sus compañeros y los varones.

Otra forma de violencia y exclusión de la integración es la llamada permanencia, que no es otra cosa que una forma eufemizada de denominar la situación en la que una institución educativa anuncia que una alumna ha fracasado en su aprendizaje y debe repetir el grado o año cursado. Repetir efectivamente es transitar por el mismo camino, lo que no supone el desarrollo de nuevas estrategias de aprendizaje, depositado completamente la falla en la alumna. Esto produce cambios de grupo de pares, inestabilidad en la posición de alumna y además, el riesgo a ser derivada a instituciones fuera del sistema de educación común ante la eventualidad de la sobre edad.

Por último, si en una escuela común se inscribe una persona con discapacidad, dicha escuela se vincula a una escuela especial para acordar un proyecto de integración en el que se prevé entre otros, la designación de una docente integradora de la escuela especial que acompañará durante dos horas reloj por semana a la alumna dentro del aula. Esa docente, quien comparte en el mejor de los casos dos horas semanales con la alumna, es la que la evaluará y más tarde decidirá si esa niña o joven puede continuar en la escuela común o debe ser derivada a una escuela especial. Asimismo, el proyecto de integración es producido por el equipo interdisciplinario de la modalidad especial con base en el legajo y documentos provistos por la institución escolar común, así como en función de conversaciones formales e informales con docentes y equipo directivo y de orientación educativa de esa institución. De modo que dicho proyecto pedagógico es producido sin ni siquiera haber visto y menos interactuado con la alumna en la mayoría de los casos. Sumado a esto, las escuelas especiales no proveen apoyos a las personas con discapacidad que asisten a las escuelas comunes, solo proveen una maestra integradora que además no tiene formación disciplinar ni de nivel.

Hemos podido observar que es muy común que familias de sectores medios contraten asistentes para que acompañen diariamente a sus hijas a las escuelas comunes para proporcionarles algún tipo de apoyo a la escolaridad. En muchos casos, las docentes no reconocen a las personas con discapacidad como parte de su alumnado, lo que, sumado a que las docentes de escuelas especiales solo asisten pocas horas y no proveen de apoyos pedagógicos a las docentes de la

escuela común, deja a las alumnas excluidas de toda posibilidad de recibir educación. De modo que, las funciones pedagógicas quedan en manos de la buena voluntad de las personas que acompañan o asisten a las alumnas con discapacidad. Sin embargo, aquellas alumnas provenientes de sectores populares no cuentan con esta posibilidad, por lo que consideramos que la negación de oportunidades se da con mayor fuerza en alumnas pertenecientes a dichos sectores, lo cual intensifica la desigualdad.

El género y la discapacidad en la escuela: construyendo la dependencia

De estos recorridos a través de los márgenes de la educación común surgen una serie idéntica de visiones sobre las mujeres con discapacidad estigmatizantes y discapacitantes inscriptas en el modelo médico-rehabilitatorio de la discapacidad. Así, las visiones de otros y otras sobre la discapacidad descritas en el capítulo anterior conducen a la segregación, aislamiento y dependencia que las mujeres con discapacidad viven de forma cotidiana y que determinan sus trayectorias educativas y laborales aun antes de que las mujeres con discapacidad ingresen a la escuela.

Lo observado en el curso de esta tesis en las escuelas especiales revela la capilaridad en la circulación de un poder de normalización que se ejerce en las escuelas y las familias. Un paradigma médico rehabilitatorio que genera visiones de sí discapacitantes en las mujeres con discapacidad identificables en cada situación del cotidiano escolar y que revelan una desigualdad en las jerarquías que en primera instancia encarna el rol benevolente de benefactor solidario de las docentes especiales, pero en una instancia última determina la imposibilidad de tomar decisiones de parte de las mujeres con discapacidad, en mayor o menor medida. Esa opresión, esa imposibilidad a una vida independiente tiene como efecto no solamente su infantilización, opresión y autoconstrucción de las mujeres con discapacidad como incapaces, inferiores, subalternas, sino que, como veremos a continuación, termina convirtiéndose en una cuestión de vida o muerte: las mujeres con discapacidad son negadas como plenas sujetas de derecho hasta tal punto que, animalizadas, deshumanizadas, se las deja abandonadas en las aulas pretendidamente especializadas de educación especial e, incluso, se considera la “salida” de un sacrificio. La negación sistemática del otro, de la otra como

sujeto/a culmina, según el propio testimonio de las docentes especiales, en una alarmante tasa de mortalidad entre las personas con discapacidad, y especialmente las mujeres, que se adjudica con liviandad, o cinismo a su debilidad primitiva. De modo que a continuación describiremos estos puntos que, si bien se encuentran conectados, pueden ser asimismo analizados particularmente.

Mujeres con discapacidad: menos que mujeres

Hemos podido registrar como la escuela, una de las más privilegiadas instituciones orientadas a la socialización de las nuevas generaciones, construye, sostiene y naturaliza, a partir de las pedagogías normalizadoras, ciertos protocolos de disciplinamiento del deseo, la sexualidad, de lo masculino y lo femenino, de lo normal y lo anormal, de la independencia y la dependencia entre otros, dirigidas a la consagración de cuerpos legítimos y normalizados.

Así, durante una actividad que consistía en pelar papas en una escuela especial para multiimpedidos:

/.../ las docentes me relatan una situación entre V. (una joven de 17 años) y M. (un joven de 13 años). Me cuentan que cuando los sientan uno al lado del otro “se hacen mimos”. Lo que yo veo es que al sentarlos juntos M. toquetea a V. A continuación, me siento del otro lado de M y sucede lo mismo: M. me manosea. (Observación en escuela especial para multiimpedidos).

Si bien yo pude apartarme de la situación, la alumna V. no podría hacerlo sin apoyo. No podemos determinar si V. transitó esta situación como abuso o con placer, pero lo que si podemos asegurar es que no tuvo más opción que permanecer sentada ante la mirada de las docentes quienes legitimaban la acción al varón sin asegurarse que es lo que la joven deseaba. De modo que el cuerpo de la joven es legitimado como medio para satisfacer al varón sin considerar la posibilidad de apoyar a la joven para que pueda ejercer al menos un mínimo de control y poder sobre su propio cuerpo. Por otro lado, observamos una relación entre la concepción discapacitante de las docentes sobre el alumno, quienes posiblemente consideren que éste no tiene responsabilidad sobre sus actos, pues no los puede comprender. Es decir, si las personas con discapacidad no son sujeto de derecho, tampoco de responsabilidad. Desde una perspectiva de género y social de la discapacidad, creemos que deben desarrollarse futuros estudios que indaguen acerca de la relación entre sexualidad y discapacidad en términos de

responsabilidad, y que produzcan formas de educación sexual integral inclusiva tanto en varones como mujeres con discapacidad.

Otra situación donde la joven con discapacidades múltiples no es reconocida en términos de joven y dueña de su cuerpo, es vulnerada en su independencia y violentada en este caso verbalmente es la siguiente:

Conversación con U. (joven alumna de 17 años) y T. (docente). Le pregunto a U. sobre el hermano. Me dice que es vago, que no se levanta a estudiar y que la mamá lo reta y él se enoja mucho. Dice que el hermano la carga y le dice que es un bebe y que Enrique Iglesias es maricón. Como ella se enoja, le pasa por encima con la silla de ruedas. Me cuenta que el hermano no tiene novia, pero tiene amigas y en el Facebook tiene muchas fotos de varones. T. le pregunta si eso le preocupa a la mamá, U. responde que sí, y que ella le dice maricón al hermano para molestarlo. T. le dice que no sea mala y que además no asuste a la mamá. Luego le pregunta a U. si sale a pasear. Dice que no, que solo a la vereda, que no cruza la calle, pero a continuación dice que va al centro a comprarse ropa y que los hombres la miran y le gritan cosas como “muñeca”, pero que a ella no le gusta. Que ella solamente quisiera que le dijeran “hola” porque ella tiene un único amor que es L. Que a la mamá también le gritan y que la mamá no hace nada. Dice que le gustaría salir más pero que la mamá no la dejaría. Y que el papá y la abuela tampoco. Le sugiero la idea de un asistente personal. Dice que la mamá no dejaría que nadie más se ocupe de ella y la abuela tampoco. Dice T. que el problema de no hacer muchas cosas es porque la madre no sabe manejar y no deja a U. irse sola a ningún lado por miedo a que el remisero la abuse. Por el asistente le digo que puede ser una mujer y la puede elegir la mamá. U. dice que no la va a dejar la mamá porque le va a dar miedo que alguien más la lleve al baño. U. dice que ella se animaría a que la lleve al baño alguien que no conoce porque la mamá se queja todo el tiempo de dolor en la cintura cada vez que la lleva al baño y la abuela ayuda, pero no sabe. Dice que se siente una carga un peso haciéndole hacer esfuerzo a la mamá (Entrevista informal con U, una joven mujer con discapacidades múltiples y T, su docente. Escuela especial para personas con discapacidad motriz)

Quizás además de preguntarnos acerca de la identidad o incluso del reconocimiento del grupo de las jóvenes con discapacidad, debemos preguntarnos acerca de la distribución diferenciada de precariedad que afecta a este grupo haciendo sus vidas menos aprehensibles, menos dignas de ser vividas, lloradas. En ese sentido Butler diferencia entre la condición de precariedad (*precarity*) y precariedad de una vida (*precariousness*). La idea de precariedad pone el foco sobre el hecho de que precisamos de condiciones que serán provistas por otros/as, llámese el Estado o una “red social de manos” (Butler, 2010:31) para subsistir. Ninguna vida sobrevive sin el cuidado de otros/as, es decir, todos/as necesitamos de otros/as para subsistir, somos inexorablemente interdependientes, vulnerables y frágiles. La noción de precariedad, por su parte, subraya las condiciones económicas, políticas, sociales que son necesarias para que podamos vivir y que devienen de nuestro estado de precariedad. Butler además advierte que existe una desigual distribución de la precariedad, dependiendo de qué vidas son

reconocidas, inteligibles, se adecuan a las normas y entonces serán consideradas dignas de ser vividas o lloradas. Vidas dignas de duelo. Contrariamente, hay vidas

/.../ que no son del todo vidas, que están modeladas como “destructibles” y “no merecedoras de ser lloradas”. Tales poblaciones son “perdibles”, o pueden ser desposeídas, precisamente por estar marcadas como ya perdidas o desahuciadas; están modeladas como amenazas a la vida humana tal y como nosotros la conocemos, en vez de poblaciones vivas necesitadas de protección contra la ilegítima violencia estatal, el hambre o las pandemias (Butler, 2010:54).

En el caso de las jóvenes mujeres con discapacidad, significan la anomalía, portan un estigma que las hace menos que mujeres, pero también menos que humanas. Eso justifica que sus vidas no serán reconocidas como vivibles, vidas a proteger, a cuidar, que su precaridad será comprendida pero no para proteger esas vidas, sino para deshacerse de ellas por significar la anomalía. Así quedan expuestas a diferentes niveles de violencia que se ejerce específicamente sobre sus cuerpos. (Butler 2009; 2010)

/.../ En este sentido, el cuerpo no es solo portador de derechos, sino, también, expresa la condición mortal del sujeto, que es, como hemos señalado, tanto origen de vulnerabilidad como de potencia: permite reconocernos en un mundo compartido e interrogar el concepto de «vida». Esta condición hace que el cuerpo tenga invariablemente una dimensión pública: «es formado en el crisol de la vida social» (Butler, 2006: 40 en Gil, 2014:297).

La regulación y el control de la sexualidad en mujeres con discapacidad, a quienes se les niega todo poder sobre su propio cuerpo está asociado a un discurso heteronormativo que también supone un modo de control. Aislamiento y sentimientos de constituir una carga para la familia son las consecuencias de que los familiares, especialmente las madres no permiten los apoyos para la vida independiente de sus hijas. Consecuencias graves que reducen la vida de las mujeres con discapacidad a ir de la casa a la escuela y no poder decidir sobre su cuerpo, su tiempo y actividades, al mismo tiempo que viven sintiéndose una carga. La docente funciona en alianza con la familia al no colaborar en la información de los apoyos y derechos de la alumna. Asimismo, el hermano la llama bebe, al igual que la madre en oportunidad de una entrevista, donde nos cuenta que:

Me explica su mamá que “U. no tiene amigas porque el barrio es un desastre. Es como un bebe, por ejemplo, todavía cree en Papá Noel” /.../. Me cuenta que U. adquirió la discapacidad por una mala praxis en el nacimiento. La mama dejó de trabajar cuando nació porque la tenía que cuidar. Me refiere que “la dejaba con mama, pero no le pedía que hablase, le señalaba las cosas y como así si no se acostumbraría y no va a hablar, porque

ella habla, mal, pero habla” (Entrevista informal con la mamá de una joven mujer con discapacidad que asiste a una escuela especial para personas con discapacidad motriz)

Hemos observado que es común que sean las mujeres quienes abandonan su trabajo remunerado para cuidar del individuo con discapacidad en una familia. Esto sucede incluso en aquellas provenientes de sectores populares, por lo que las formas en que el cuidado del miembro con discapacidad afecta de diversas formas a la familia. Así, las mujeres que antes trabajaban, quedan en situación de dependencia económica del varón, al mismo tiempo que su tarea de cuidadora es devaluada, invisibilizada y no remunerada.

Acercas de esta alumna, pudimos dar cuenta de al menos dos situaciones donde los familiares de U. se refieren a ella como un bebé, es decir, ni siquiera como una niña. La categoría bebé demuestra que se la considera como con un grado de dependencia absoluto. Evidentemente a U. le molesta, resistiendo al atropellar al hermano con su silla, aunque luego nos comenta una trabajadora social, personal de la escuela de U. que:

/.../ en la casa parece que [U.] tiene una silla de ruedas súper equipada pero no la dejan usar mucho sobre todo el papa porque el otro día llevo por delante al hermano y también se va de paseo, se va por la puerta de adelante y por la de atrás sin avisar y por eso tienen que cerrar con llave porque el papa es muy cuida (Entrevista informal con Z, trabajadora social, escuela de educación especial para personas con discapacidad motriz).

El poder patriarcal del padre es significado como cuidado por parte de la trabajadora social, invisibilizando un mecanismo por el cual, al prohibirle el uso de la silla de ruedas, le prohíbe el uso de su propio cuerpo a U. Esto no es interpretado como una gran violencia y apropiación del cuerpo, de sí, llevando a un extremo el control sobre la independencia y la posibilidad de tomar si quiera una decisión sobre su propia vida. Esto además tiene como efecto el aislamiento en el que vive U. producido también por la infantilización.

Si bien la alumna resiste a algunos de estos discursos, también la atraviesan interviniendo en su visión de sí como poseedora de un cuerpo sexuado, como podemos interpretar de la siguiente situación, que transcribimos extensamente:

T. me muestra una tarjeta que le hizo U. al profesor de educación física, K. Está hecha en cartulina roja cortada en forma de corazón y dice “te quiero como a mi papa” y abajo hay pegada una foto recortada de una revista. Allí veo dos personas y detrás una ventana que da a un verde parque, un señor de unos 35 años de pelo corto, facciones angulosas, bonito, con una chomba celeste arrodillado. Delante de él arrodillada hay una nena de unos 11 años

delgada, con dos colitas y pelo castaño claro. Ambos caucásicos. La nena sostiene una caja cuadrada envuelta y con un gran moño rojo. T. me cuenta que este profesor al que le dedica la tarjeta la acompaña a los torneos bonaerenses hace unos años. Como U. clasifico y la mama no pudo ir, ella fue con él, pero como no le entendía dónde poner la canaleta para las bochas, a U. la descalificaron. Por eso T. le recomendó ir este año con la mama y no sola porque “si es por K. no te va a entender nada y ni se va a acordar de darte de comer, tenés que ir con tu mama”. A la salida me acerco a U. y le pregunto si no le da bronca no poder hacer cosas sin la mamá. Me dice que sí y que también la pone triste. Le pregunto acerca de qué hacía cuando se ponía triste, y me responde que imagina estar en la playa sola con L. y que se le va la bronca y la tristeza (Observación y entrevista informal con T, una docente y U una joven mujer con discapacidad alumna de una escuela especial para personas con discapacidad motriz)

No podremos determinar si la leyenda de la tarjeta en forma de corazón implica una auto represión de U. por declarar su amor a K. o si la persona que la ayudo a escribir intervino de algún modo a que U. escriba en la tensión entre las visiones asexuantes e infantilizantes que atraviesan su cuerpo, y sus sentimientos o deseos sexuales. De todas formas, también podemos observar cómo se construye una alianza entre la familia y la escuela para conspirar en contra de la independencia de la joven, al recomendar la docente que la joven viaje con la mama, poniendo como correlato una situación de descuido y desahucio en vez de buscar formas de apoyo para asegurar la vida independiente. Esto es consistente con la ausencia de apoyos para la educación inclusiva y la vida independiente en las escuelas comunes y especiales. Asimismo, señalamos con preocupación la falta de accesibilidad tanto edilicia como comunicacional en escuelas comunes. Cuando existen apoyos en las escuelas especiales, estos solo están destinados a acompañar al baño a las alumnas. Una conversación entre la preceptora que lleva al baño a una alumna con la docente en el recreo muestra las múltiples formas en que se infantiliza a las jóvenes negándoles además una forma de asistencia respetuosa de su intimidad.

Veo que V. aparece desde la puerta que da al patio acompañada por la preceptora que le grita desde ese mismo lugar a la docente Q. pidiéndole que le avise a la mamá que V. “fue bien al baño”. Q. no logra escuchar bien y responde:” ¿qué?” Y la preceptora gesticula mucho y grita menos fuerte diciendo “que hizo mucha caca”. (Observación en una escuela para multiimpedidos)

Así, al mismo tiempo que se la infantiliza, se viola su derecho a la privacidad enfatizando en ese acto la mirada de la alumna como dependiente.

Es también sobre los varones con discapacidad que se ponen en juego discursos heterosexistas y patriarcales, como por ejemplo en una clase de música:

Se inicia la clase de música. Llega al aula R., la docente y comienza a hablar con los varones de deportes, concretamente del partido de River. Los alumnos creen que River no mereció ganar y ella dice que Trezeguet le encanta, pero como hombre, no como jugador y los alumnos se ríen mucho. Luego R. continúa diciendo que algunos jugadores no le gustan porque se depilan. Los chicos dicen que eso es “del otro lado”. Luego los alumnos dicen que las mujeres en otras partes del mundo no se depilan, como en Brasil o Europa y que “eso es un asco”, que a ellos les gustan las mujeres todas “depiladas y rubias” (Observación de la clase de música de la docente R en una escuela especial para personas con discapacidad motriz)

Podemos interpretar esta situación como un modo de compensar su anormalidad mediante reforzar o confirmar su masculinidad por parte de los jóvenes con discapacidad, quienes también son atravesados por discursos infantilizantes que los consideran asexuales, ejerciendo un poder patriarcal marcando en el comentario como debe constituirse el cuerpo de las mujeres para ser considerado deseable. Asimismo, esos discursos normalizadores sobre el cuerpo de las mujeres que las consideran objetos sexuales también recaen paradójicamente sobre las mujeres con discapacidad, a quienes también se les considerará como incapaces de cumplir con los roles hegemónicos femeninos. Así, por ejemplo, una joven con discapacidad motriz integrada en una escuela común nos relata que se han roto los aparatos que utiliza en sus piernas para caminar y que estaba teniendo dificultades con la obra social para adquirir unos nuevos, por lo que estaba usando unos viejos que la podían lastimar. Cuando le sugerimos como opción que asista a la escuela común en silla de ruedas nos respondió que iría al colegio “antes muerta que en silla de ruedas”, aludiendo a la estigmatización que produce la silla de ruedas que marca con más fuerza su cuerpo como anormal y asexuado.

Otra situación donde podemos ver como circulan los discursos normalizadores sobre el cuerpo femenino es:

Hora del almuerzo. Le pregunto a U. si va a comer y me dice que no. Una maestra escucha y le dice que así es como “mantiene el lomo”, y U. se ríe. Otra maestra le dice a U. que le lleve una foto de ella en malla así le explica a una docente por qué es que ella no come. A continuación, una maestra agarra su silla y la ubica en una mesa sin avisarle o preguntarle. Es la primera vez que la sientan en la mesa desde que vengo a la escuela. Otra maestra le dice que coma porque si no le va a quedar el cuerpo sin forma y se va a tener que hacer cirugías (Observación de una conversación ente docentes y U, y entrevista informal con U, una joven mujer con discapacidad alumna de una escuela especial para personas con discapacidad motriz)

Sumado a la contradictoria dicotomía de intervenciones sobre el cuerpo de la alumna como ayunar para estar flaca para agradar a los varones y de operarse

cuando se es muy flaca para agradar a los varones, ese comentario se torna paradójico y demuestra las múltiples violencias que la escuela especial opera contra la alumna ya que la misma no come porque nadie le proporciona el apoyo necesario para poder hacerlo. No solo se le niega la comida a los y las jóvenes que asisten a la escuela que precisan apoyo para alimentarse, entre otros, sino que se hace un uso irrespetuoso del cuerpo de la alumna corriéndole la silla sin consultarle. Al mismo tiempo que las alumnas son atravesadas por discursos normalizadores y opresivos se las infantiliza y se las asexúa. Podemos interpretar la forma en que la mamá viste a esta joven de 17 años como producto de su infantilización:

V. viste un delantal azul con cuello redondo y grande y una cinta cuadrille que le rodea el cuello. Tiene unas zapatillas con dibujos de Barbie y con brillos rosa y también viste un pantalón rosa. El pelo recogido con una trenza y múltiples hebillas alrededor de la misma (Nota de campo. V es una joven mujer con discapacidades múltiples. Escuela especial para multiimpedidos)

Por otro lado, las jóvenes con discapacidad que resisten los discursos asexuantes son o bien reprendidas o desacreditadas como objeto sexual o poseedoras de novios. Es muy común que las jóvenes con novio lo anuncien sistemáticamente y muestren imágenes de prueba. Sin embargo, las docentes y familiares describen esta situación como “dice que tiene novio” o “supuestamente tiene novio” en una actitud de desautorización a la verdad de sí de las jóvenes.

De modo que las jóvenes mujeres con discapacidad son doblemente vulneradas en sus derechos: por un lado, corren más riesgo de sufrir abusos, menos probabilidad de recibir educación sexual y menor probabilidad de ser tomada como verdad su denuncia. Por otro, son infantilizadas, asexuadas: se les niega el derecho a la sexualidad, maternidad, educación sexual ya que son o bien consideradas asexuadas o por razones eugenésicas. De modo que se hace indispensable hacer cumplir los derechos y proveer apoyos para contribuir a construir una sexualidad plena y un conocimiento de la prevención en las mujeres con discapacidad desde la perspectiva del modelo social y de derechos humanos.

La escuela continúa así formando a las alumnas como pasivas, dependientes, futuras esposas, madres y amas de casa, a lo que paradójicamente se le suma la visión de las mujeres con discapacidad como asexuadas, frágiles,

pasivas, desde parámetros estéticos hegemónicos, débiles, con cuerpos públicos y abyectos. A los varones con discapacidad se los forma como homofóbicos, violentos, superiores a las mujeres con discapacidad y a las mujeres en general.

Escenas de la educación especial

Una de las creencias que se ponen en juego a la hora de derivar una joven de la escuela común a la especial es que en ésta última recibirá una educación acorde a sus deficiencias, o para ponerlo en términos eufemizados, de sus necesidades educativas especiales, que requieren de dispositivos y estrategias tan específicas y elaboradas a los que el docente de la escuela común no puede responder. Es por eso que decidimos destinar un apartado a relatar varias escenas para describir qué es lo que concretamente sucede en las escuelas especiales en términos pedagógico-didácticos. Estableceremos así que la pedagogía especial no es otra cosa que un poder de normalización que actúa mediante la negación de la posibilidad de aprender y de estar en contacto con los alumnos normales a las personas con discapacidad, al mismo tiempo que niega toda educación sistemática y basada en el currículo del nivel.

Escena 1. Escuela de educación especial para multiimpedidos. Se ubica al lado de un jardín de infantes. Recreo. P. (alumno de la escuela especial de 9 años) mira en el patio por la reja a el patio del jardín que está al lado, su visión es escasa, pero se apoya en la reja y no sabemos si ve figuras, sombras, prefiere escuchar o cómo es su experiencia. Los niños del jardín lo miran y algunos se acercan. P. aplaude y los niños del jardín que lo están mirando también aplauden. Intercambian aplausos hasta que las maestras de la escuela especial se acercan y alejan a P. de la reja. (Observación en escuela especial para multiimpedidos. Nota sobre el alumno P, de 9 años y con discapacidades múltiples)

Esta situación resulta violenta en tanto grafica el encierro y la segregación. Los niños de ambas instituciones se comunican y quieren estar juntos. Los separa una reja y una maestra especial.

Escena 2. Escuela de educación especial para discapacitados motrices. Entrevista con la docente T. Le pregunto si U. va a continuar en la escuela el año que viene que cumple 18 años. Me dice que sí pero que están negociando porque hace mucho que la escuela quiere armar un TFI (taller laboral integral) en esa escuela, porque existen talleres laborales “para los chicos que tienen alguna capacidad, talleres protegidos para hacer un oficio y los que son más severos se quedan en la escuela, pero ya sin la parte pedagógica”. Me dice que entonces es probable que U. se quede en esa escuela porque si no, no tiene dónde ir (Entrevista informal con T, una docente de una escuela especial para personas con discapacidad motriz)

La clasificación del alumnado según incapacidades está asociada no sólo a los destinos escolares sino a los laborales. Así, a mayor ineducabilidad, mayor

incapacidad para trabajar. De modo que los espacios de trabajo para las personas con discapacidad serán “protegidos” y consistirán en el desarrollo de oficios. Para esta alumna que representa el paradigma de la dependencia, no hay espacio ni siquiera en las instituciones de trabajo protegido, debido a que es considerada sin siquiera alguna capacidad que le permita desarrollar algún tipo de tarea. Estas alumnas representan para el sistema educativo así lo monstruoso, lo ineducable, lo marginal, lo ininteligible, lo abyecto. No existe un espacio donde puedan asistir y ser consideradas útiles o capaces. Esta mirada justifica la violencia sobre estas alumnas que, como expresamos, puede llegar a lo físico, tal como lo relatamos extensamente en la escena siguiente.

Escena 3. La docente Q. saca del armario Plasticola, un polvo (bicarbonato de sodio o algo similar) y colorante amarillo de tortas. Se sienta y saca una hoja impresa. Me cuenta que no sabía qué hacer para la clase y que imprimió una receta que encontró en internet acerca de cómo hacer una masa gelatinosa para que hagan una actividad los alumnos. Q mezcla los ingredientes, pero no logra la consistencia deseada, por lo que agrega un elemento y luego otro variando las proporciones. Q. me dice que no sabía qué hacer en la clase hoy y que bajo de internet esta actividad porque la directora le pidió que preparen algo para mostrar a los padres en el hall el jueves en la fiesta de la bandera. Mientras me habla una alumna intenta hacer ella la mezcla y la docente no la deja. La situación escala y a cada nuevo intento de la alumna por quitarle la masa a Q. y amasar ella, Q. le va hablando cada vez más fuerte. Cuando se da por vencida la docente divide la pasta como quedó y le da un poco a cada uno. El alumno W. la toma, la amasa y la abandona. A la alumna V. la docente le toma las manos sin previo aviso y se las mete en un pote que contiene la masa. V. llora, la docente insiste. La otra alumna intenta sacarle la masa a sus dos compañeros y la docente la aparta varias veces hasta que la alumna empuja a la docente para quitarle la masa y la docente empuja a la alumna y la fuerza a sentarse en una silla mientras le grita, agarrándola firmemente para extraerle la masa. La docente frena así esa actividad y propone una nueva. Saca papeles de diario y se los da a los alumnos para que los trocen y los metan en un tacho para guardarlos para usar en alguna otra ocasión (Observación en escuela especial para multiimpedidos, clase de la docente Q)

Si bien el relato de la escena es extenso, lo incluimos debido a su alto valor descriptivo de la cotidianeidad escolar. Podemos ver así, como circula la violencia en la escuela, donde las alumnas son obligadas a cumplir un rol pasivo, y a aceptar tanto el aburrimiento como los maltratos ya sea con golpes, ya sea mediante la apropiación de sus cuerpos. Asimismo, la docente manifiesta no planificar las actividades, y al hacerlo, rastrear en internet, pero con el objetivo de producir algo mostrable a los padres, sin que eso necesariamente sea producto de un proceso de enseñanza aprendizaje mediado por los contenidos previstos en algún diseño curricular. Cuando una actividad fracasa, se plantea otra de manera descontextualizada con la misma débil relación con los contenidos a enseñar en las escuelas.

Escena 4. La docente Q. extrae del armario una lata donde hay guardados fideos del tipo mostachol pintados de colores. Le pregunto cuando los pintaron y me responde que hace como un año. Q. saca del armario también varios hilos rústicos pintados de violeta con las puntas abiertas. /.../ J. y P. hicieron dos collares cada uno con los fideos enhebrados en el hilo, otra docente les dice: “¡vamos a regalárselo a una chica!” V. tiene dificultades, de hecho, no logra enhebrar el hilo deshecho en el agujerito del fideo. Q. lo hace por ella. Le pregunta a V. “¿y vos a quien se lo vas a regalar?” V. dice algo similar a “ama” y Q. responde: “Bueno, ¡lo querés llevar a tu casa para tu mamá!” (Observación en escuela especial para multiimpedidos, clase de la docente Q)

Identificamos como una forma de educación heterosexista y patriarcal al decirles a los alumnos varones: vamos a regalarle este collar a una chica, al mismo tiempo que a la alumna mujer se le propone regalarle el collar a la mamá. Por otro lado, la actividad refuerza la concepción opresiva de dependencia e incapacidad de la alumna, al ofrecer una actividad manual en la que se precisa cierta motricidad fina, a una persona cuya discapacidad es justamente motriz. Paradójicamente, o, mejor dicho, ubuescamente tal como lo hemos explicado en el capítulo II, debido y hasta tanto la alumna no resuelva actividades de este estilo, se le negará todo contacto con la alfabetización y habilidades que la escuela considera intelectuales y no manuales.

Escena 5. Ingreso al aula y la docente T. se encuentra sentada en la computadora intentando imprimir una hoja sin poder lograrlo. Saca el cartucho, lo bate, lo limpia y lo vuelve a meter. Funciona. Imprime dos hojas con en cada una, una columna con preguntas con casilleros a marcar. Recorta las dos hojas y le quedan cuatro tiras. Agarra una y la acomoda a U. en el centro del salón. Hoy falto todo el resto del alumnado. Primera pregunta. T. lee: “¿En qué año se fundó La Plata? Opciones 1882-1889-1920”. Para que U. pueda resolver la pregunta, T. le anota en el pizarrón: “2012-120” (significa el año actual y los años que cumple La Plata el próximo 19 de noviembre). T. le dice a U. que si no sabe la respuesta que puede hacer la cuenta. T. mira los números en el pizarrón y mira las respuestas y dice: “me confundí! ¿Tantos pasaron? No puedo creer que me acuerde del centenario de La Plata. ¡Yo fui 130 años cumple!”. Y a continuación hace ella la cuenta en el pizarrón ante la silenciosa mirada de U. La docente T. continúa con la segunda pregunta. “¿Quién fundó La Plata? Respuestas: Dardo Rocha-Manuel Rocha-Julio Roca”. U. responde: “Julio Roca” y T. le dice: “no, Dardo Rocha”. Tercera pregunta. “La Plata capital de qué es? República Argentina-provincia de Buenos Aires-Santa Fé”. T. no controla su ansiedad y responde ella misma esta pregunta diciendo: “Buenos Aires!”. La última dice: “La ciudad de La Plata es llamada: la ciudad de las plazas-las avenidas-las diagonales”. U. responde: de las diagonales, convencida y contenta. Luego de eso T. mira la hora. Ya falta poco para el recreo. Abandonan la actividad. Este bloque fue el dedicado a la clase de construcción ciudadana (Observación de clase de T, una docente de una escuela especial para personas con discapacidad motriz y su alumna U, una joven mujer con discapacidades múltiples)

Nuevamente, describimos extensamente la situación en la que la docente utiliza como fuente de actividades propuestas que circulan en internet, pero que no responden a objetivos o contenidos pedagógicos contextualizados, enlazados ni planificados. Tampoco ponen en juego estrategias de enseñanza específicas ni brindan apoyo a sus alumnas para que desarrollen la actividad. El día escolar se

compone así de células desconectadas de actividades que responden de forma dudosa al contenido previsto en el diseño curricular. Resulta alarmante que esta clase descrita sea la correspondiente a Construcción ciudadana, negándole a la alumna el conocimiento de sus derechos u otros contenidos relacionados con la ciudadanía que la asignatura supone.

Escena 6. La docente T. anuncia que hoy trabajarán con el tema porcentaje. Cuenta cantidad de alumnas y alumnos en el aula y escribe en el pizarrón: 100%_6 (alumnos total, debajo) 33%_2 (alumnas mujeres y debajo) 67%_4 (alumnos varones). Dibuja un gráfico de torta al lado de la tabla y pinta con tiza rosa a las mujeres y con tiza azul a los varones. Luego pasa por los cuadernos y con un frasco de Lisoform dibuja un círculo en la carpeta de cada alumno y les dice: ahora pinten de rosa o rojo el de mujeres y de azul los varones. El alumno S. no tiene esos colores y pregunta si se puede pintar con otros. T. le dice que sí, pinta negro mujeres y violeta varones y sus compañeros lo cargan y T. dice “no te vas a volver nada por pintar con violeta”. U. como no tiene apoyo para la clase, no realiza esa actividad (Observación de clase de T, una docente de una escuela especial para personas con discapacidad motriz y su alumna U, una joven mujer con discapacidades múltiples)

En este fragmento podemos ver una vez más como son constantes las referencias a la prohibición de la homosexualidad, por parte de los compañeros varones, así como de la docente. Asimismo, se transmiten estereotipos de género al identificar el color rosa y violeta con lo femenino y el azul con lo masculino. Por otro lado, vemos nuevamente como la enseñanza en este caso de la matemática está descontextualizada de contenidos anteriores y de los mismos contenidos en la clase. Al mismo tiempo, la alumna que precisa apoyo para realizar la actividad en el cuaderno, al no disponer de asistencia, queda excluida de la actividad.

Las mujeres con discapacidad como monstruos: preconceptos en acción

Retomamos una relación que adelantamos en el capítulo II, habitualmente, las escuelas comunes y especiales expresan en informes y reuniones con padres que debido a que han probado varias formas de enseñanza y ninguna ha dado resultado con ese alumno o alumna se lo derivará a la escuela especial. Así, cuando se han agotado todas las formas de corrección de la escuela para normales, esa alumna será considerada incorregible y enviada a educación especial para que la rehabilite y se la sobre-corrija. Se la encerrará en estas instituciones y allí quedarán, al despojarla de la posibilidad de tener pensamiento, educabilidad, desnuda de derechos. En ese sentido, se la considera como monstruosa, dependiente e incapaz de tomar incluso la más mínima decisión sobre su vida y su

cuerpo. En muchos casos, el encierro no se torna, tal como afirma Foucault, en un procedimiento intermedio entre la interdicción y la corrección, sino que sobre las mujeres con discapacidad se refuerzan los dispositivos de control y disciplinamiento incluyendo el encierro superpuesto con la interdicción.

Las docentes y demás miembros de la comunidad educativa además estigmatizan a las jóvenes y sus familias bajo definiciones de monstruosidad y degeneración, como por ejemplo en el siguiente relato que transcribimos a continuación:

Z. la trabajadora social me dice que los chicos que van a la escuela son muy pobres, que viven en condiciones muy bajas, que viven en la podredumbre porque son discapacitados y pobres. Me cuenta que I no tiene agua potable en la casa. Que los bastones canadienses que tiene se los consiguió ella mediante CILSA y que cuando ella va a visitarlos, que yo viera la emoción, porque nadie nunca los va a visitar. “yo digo que soy de la escuela y ellos me reconocen y se emocionan”. Me cuenta que la gente es muy ignorante y pobre. Me cuenta que “la mamá de Y. tiene dos hijos más así. Un varón al que le faltan partes del cuerpo, que lo tuvo” y que ella le hubiera ligado las trompas ahí no mas pero que la mamá no quiso y se vino del interior a Punta Lara. El nene va a escuela común, luego tuvo a Y. que no tiene piernas y tiene dos dedos en la mano, que ella se tapa y recién se dejó ver un poco, que supuestamente tiene un novio en el barrio. La madre tuvo luego otro nene normal y una nena sana y después tuvo a X. que es tronco y cabeza, que recién ahí se ligó las trompas, ¡que increíble! /.../ Me dice que los chicos mueren mucho en la escuela, sobre todo los varones que por ahí son los que tiene más resistencia y sobreviven más que las nenas, pero que en realidad son chicos que solo viven unos años porque se ocupan de ellos y porque la ciencia hace que vivan cuando en realidad deberían morir antes. Que eso es un problema porque hay que mantener a los chicos con mucho cuidado y al final muchos mueren igual. Que la ciencia avanza, pero no piensa en qué genera. Dice que en esa escuela son todos muy comprometidos y los que mueren son los más comprometidos (Entrevista informal con Z, una trabajadora social de una escuela especial para personas con discapacidad motriz)

Las profesionales de la educación especial tienen visiones eugenésicas sobre las alumnas con discapacidad, quienes, al negárseles los apoyos para una vida independiente tienen minimizada la posibilidad de tomar decisiones sobre sus cuerpos, sus vidas, quedan a merced de personas que creen que son monstruos, casi humanos y que no deberían haber nacido. Para las mujeres con discapacidades múltiples y profundas la educación inclusiva y la vida independiente significan la diferencia entre la vida y la muerte. Asimismo, Z. ha construido visiones del cuerpo de las jóvenes como fragmentado y deficitario y encuentra la razón de la monstruosidad en la degeneración familiar que implica lo que describe como la podredumbre de la pobreza combinada con la discapacidad. Es notable la similitud entre el tono y supuestos del comentario de Z y el de Binet citado al inicio de esta tesis. Z describe a las alumnas como monstruosas,

representan la degeneración, surgen de la podredumbre de la pobreza y una madre soltera que no cesa de engendrar monstruos, niños mitad humanos, mitad bestias. Z caracteriza a las jóvenes a través de partes de cuerpo, las disecciona para nunca más volver a armarlas, hace hincapié en el déficit, una falta, una incompletud en el cuerpo que no le alcanza para concebir a esos cuerpos como humanos, sino que los ve solamente como trozos, partes en una descripción ubuesca de las jóvenes. Cuanto más absurda su descripción, más violenta, inferiorizante y deshumanizante. Según esta trabajadora social la madre es responsable de engendrar hijas monstruosas y eso la convierte en irresponsable, por lo que sugiere como práctica legítima la esterilización forzada. Sin embargo, reconoce a los hijos sin discapacidad como el nene normal y la nena sana. Esto implica una construcción del género en la que la norma es el varón y la nena solamente puede ser sana. Esta idea de asemeja, además, a la concepción de la mujer como monstruosa, que hemos descrito en el capítulo II. Observamos que la niña en su condición de mujer resulta monstruosa, al mismo tiempo que su madre, soltera, engendra monstruos a causa de su propia deformidad como mujer y como perteneciente a sectores populares.

Contra la opresión: educación inclusiva y vida independiente

Hemos observado diferentes formas en las que la escuela y en oportunidades en alianza con las familias de las jóvenes mujeres con discapacidad, actúan negando el derecho a la educación y la vida independiente, a la vez que construyen ideas de las mujeres con discapacidad opresivas y desde los discursos heterosexistas y normativos de género al mismo tiempo que las infantilizan, cobrando esto importancia en la posibilidad de ser educadas y de tener una vida independiente. La opresión en todas sus formas, y más específicamente en términos de marginación y violencia, se ejerce con mayor intensidad a las mujeres con discapacidad en relación con las mujeres y con los varones con discapacidad. Asimismo, hemos encontrado que la vida y la muerte de las mujeres y personas con discapacidad en general esta mediada por discursos eugenésicos que son moneda corriente en las escuelas tanto comunes como fundamentalmente especiales.

Lo que queda reflejado en estas experiencias en las aulas especiales es, desde las situaciones más ridículas a las más crueles, un ejercicio de poder ubuesco sobre las mujeres con discapacidad. Las maestras especiales son burócratas de ese poder, y basan sus prácticas en el modelo médico de la discapacidad y en las pedagogías correctivas y normalizadoras. Así, las docentes refuerzan las visiones de sí discapacitantes y opresivas sobre las jóvenes mujeres con discapacidad, contrariamente a lo prescripto en los documentos internacionales firmados por la Argentina que obligan al Estado a proteger especialmente a las mujeres con discapacidad de la violación de sus derechos.

La absoluta falta de equilibrio en la relación de poder entre docente y alumno en las escuelas especiales revela en primera instancia, en varios ejemplos, una falta de preparación del maestro, que al percibir al otro como lindante con lo “menos que humano” no cree precisar preparación especial para su rol: es suficiente con ser “normal” para ser “más” y poder ejercer como guía y benefactor. Pero, en segunda instancia, revela los abusos que esa relación sistemática es propensa a producir: allí reside lo ubuesco, no solo en el carácter absurdo de las situaciones que muchas veces se dan en esos márgenes invisibilizados de la educación, sino en su carácter absoluto, aplastante.

La vida independiente en ese sentido aparece, antes que como un derecho, como una necesidad para romper con ese ciclo de poder absoluto y generar resistencias desde dentro de las mujeres con discapacidad que permitan no solo una toma de decisiones en lo cotidiano, sino nuevas visiones de sí que no reflejen las visiones sobre sí que circulan, sino que quiebren con las mismas ideas discapacitantes que determinan que las jóvenes permanezcan voluntariamente a la vera de la sociedad.

Capítulo VI

Consideraciones finales

El objetivo de la presente tesis consistió en problematizar los procesos de inclusión y exclusión educativa en que están insertas jóvenes mujeres con discapacidad, desde un enfoque feminista de la discapacidad. Partimos de experiencias previas de investigación sobre este grupo y de perspectivas como la foucaultiana, la feminista y la del área de estudios sociales de la discapacidad que no posibilitaron estudiar y comprender dicho grupo desde su especificidad, con una preocupación por evitar sesgos sexistas y discapacitistas. Asimismo, situamos la preocupación por la educación de las mujeres con discapacidad, como una preocupación en el marco de los derechos humanos, la justicia social y el reconocimiento.

Para ello, iniciamos este estudio desde una perspectiva foucaultiana, que permitió comprender como los sistemas educativos constituyen un dispositivo moderno de gobierno de las infancias, sobre las cuales se aplicó una ortopedia moral con el fin de controlar y disciplinar el cuerpo y alma de niños, niñas y jóvenes (Varela y Álvarez Uría, 1991). La escuela se va a constituir como uno de los dispositivos privilegiados orientados a fijar a los individuos a un aparato de normalización.

.../ Michel Foucault insistió en sus efectos de disciplinamiento de los cuerpos y de las conciencias. Julia Várela y Fernando Álvarez-Uría, sostienen allí que la escolarización fue una "maquinaria de gobierno de la infancia" a partir de la cual se produjo la definición de un estatuto, la emergencia de un espacio específico para la educación de los niños, la aparición de un cuerpo de especialistas de la infancia, la destrucción de otros modos de educación y la institucionalización de la escuela a partir de la imposición de la obligatoriedad.../ La escolaridad obligatoria funcionó en la Argentina como un dispositivo disciplinador de los niños de los sectores populares, hijos de la inmigración y de la población nativa, pero al mismo tiempo tuvo una incidencia efectiva en la conformación del tejido social y cultural del país (Carli, 1999: 35)

Las definiciones psicológicas, psiquiátricas, pedagógicas, y jurídicas de lo normal y lo anormal produjeron discursos y prácticas que construyeron formas de subjetividad, cuerpos, jerarquías identitarias, modos de percibir y de pensar las

infancias y juventudes asociadas a la “anormalidad”. Estas disciplinas gestaron teorías, prácticas y políticas educativas que instalaron la noción de discapacidad como anormalidad. Proceso este que implicó atribuir al/la otro/a anormal un estatus de peligrosidad y degeneración alrededor de una identidad deficitaria como transgresora del orden social. Consideramos así, que los procesos de exclusión constituyen el principio organizador del sistema educativo moderno siendo legitimados bajo el paradigma de la normalidad dando lugar a una concepción de la discapacidad como “anormalidad”. Esta concepción continúa siendo convalidada por diversos espacios institucionales y discursos científicos, sosteniendo prácticas terapéuticas de rehabilitación con el fin de restituir el estado de normalidad. Bajo los supuestos de estas ideas se creó y subsiste la educación especial, como subsistema educativo y como disciplina, definiendo clasificaciones, representaciones y políticas educativas destinadas a los sujetos “deficientes”. El dominio de lo que será considerado anormal en el siglo XIX tiene su origen en tres figuras que serán luego absorbidas por la anomalía: el monstruo, el onanista y el individuo a corregir. Estas dan cuenta de cómo la anomalía se construyó alrededor del control y la producción de un cuerpo anormal, sexualizado y discapacitado. Críticas feministas a Foucault nos permitieron profundizar sobre esa idea, incorporando la noción de la mujer como monstruosa y anormal, entre otros aportes.

La discapacidad, en esta perspectiva, denominada como modelo médico por los estudios sociales de la discapacidad, es entendida como un problema propio del sujeto que le imposibilita la adaptación a la escuela común y que entonces deberá ser derivado a una institución terapéutica-educativa capaz de rehabilitarlo. De este modo, las personas con discapacidad son definidas por el modelo médico-pedagógico como sujetos cuyos cuerpos, entre otras características, no trabajan, lucen y actúan diferente y no pueden ser productivos ni autónomos, no pueden habitar la escuela común, estar en contacto con los/as alumnos/as normales, ya que significan el desorden, la anomalía, la degeneración, lo monstruoso (Foucault, 2010).

Estos niños/niñas y jóvenes anormales, abyectos, que se desvían de los patrones de normalidad serán ser encerrados, confinados, excluidos, oprimidos y

desnudados de sus responsabilidades y derechos sociales, constituyéndose en el paradigma de la dependencia (Hughes, 2002) debido a que representarían un peligro hacia la sociedad, o en el paradigma de la tragedia personal, o individual, lo cual pone el acento en el déficit de la persona según una mirada medicalizadora, y no pone en cuestión las condiciones sociales y económicas de existencia de esos/as sujetos (Oliver, 2008). Esta última perspectiva es producto de un proceso de cambio de paradigma en la concepción de sujeto: desde una noción cartesiana moderna hacia una noción relacional que explica la experiencia de la discapacidad como una forma de identidad entre muchas posibles en un sujeto. Estas ideas responden a ciertos avances dentro de la teoría social durante la segunda mitad del siglo XX, que generaron el quiebre y la fragmentación de dicha concepción de sujeto. A pesar de existir cuestionamientos al paradigma de la normalidad desde estas perspectivas, la discapacidad continúa siendo comprendida de manera de concebir la diferencia como deficiencia y como anormalidad en un sentido negativo. Se plantea, entonces, la necesidad de repensar la relación educativa de manera de comprender las demandas de reconocimiento cultural planteados por los grupos de personas con discapacidad.

Los movimientos sociales de personas con discapacidad, así como aportes de feministas como Nancy Fraser, Iris Young y Martha Nussbaum, han posibilitado situar en la arena pública el cuerpo y voz de quienes no podían verse, ser vistos/as ni tener palabra. Este proceso, sumado al surgimiento y desarrollo del área de estudios sociales de la discapacidad -que se fue consolidando desde 1980-, impulsó la construcción y difusión del Modelo Social de la discapacidad que ha abierto caminos académicos y fundamentalmente políticos. Dicho modelo significó una ruptura con las visiones de la discapacidad como tragedia personal, insuficiencia física o mental (Modelo Médico), sosteniendo que ésta es un efecto de una sociedad diseñada y pensada para personas sin discapacidad. Sin embargo, en los últimos años el Modelo Social ha sido puesto en cuestión a partir de los aportes de los estudios feministas y la perspectiva posestructuralista para pensar el cuerpo en su especificidad, como una producción discursiva del dominio de la cultura, histórico y atravesado por relaciones de poder.

Estudiar el cuerpo dentro de los estudios sociales de la discapacidad tiene particular interés debido a que, aunque las personas con discapacidad han sido hétérodefinidas como la encarnación de la idea de déficit y exclusión en la escuela y el mercado laboral capitalista, actualmente existen otros discursos y narrativas que ponen la idea del déficit en cuestión, posibilitando la construcción de una identidad afirmativa, compleja y superadora de la dicotomía normal/anormal. En este sentido, los estudios contemporáneos realizados en el marco de los *Disability Studies*, vienen sosteniendo desde la década de 1990 la importancia de construir otras visiones sobre el cuerpo a partir de estudios desde una perspectiva social.

Como ya mencionamos, el interés de este estudio residió en problematizar los procesos de inclusión y exclusión en que están insertas las jóvenes mujeres con discapacidad, fundamentalmente desde sus narrativas. Hemos encontrado que, para estudiar a este grupo específico, las herramientas y marcos metodológicos de las ciencias sociales deberían ser complejizados desde las perspectivas de la metodología feminista y la investigación emancipadora, ya que sus sesgos sexistas y discapacitantes invisibilizan a las sujetas y contribuyen a su opresión. Es en este sentido en que se ha puesto en cuestión la forma de hacer investigación sobre las mujeres con discapacidad, exigiendo que se deje de reproducir las narrativas tradicionalmente otorgadas a las personas con discapacidad y las mujeres, que resultan opresoras y colonizadoras. Desde el área de estudios de la investigación emancipadora, así como la metodología feminista, se plantea la necesidad de que en la investigación sobre las personas con discapacidad y las mujeres que se piense a estos grupos como sujetos políticos, y se consideren los planteamientos y denuncias realizados desde el movimiento de personas con discapacidad y de mujeres.

A partir de las perspectivas metodológicas asumidas, orientamos nuestros esfuerzos en problematizar nuestras visiones como investigadoras sobre los procesos de inclusión y exclusión educativa de jóvenes mujeres con discapacidad, al mismo tiempo que intentamos dar cuenta del punto de vista de las jóvenes sobre dichos procesos. De modo que incorporamos un análisis de fotografías tomadas por la investigadora, partiendo de considerar que puede colaborar a aprender sobre nuestras miradas y sobre las relaciones entre los cuerpos, las imágenes y el poder.

También hemos utilizado el análisis sobre producciones plásticas de mujeres con discapacidad que nos ayudan a acceder a sus visiones de sí y de los procesos de inclusión y exclusión en que están insertas. Así, hemos podido dar cuenta de cómo las personas con discapacidad y con mayor énfasis las mujeres con discapacidad fueron y continúan siendo consideradas fuera de los límites de lo humano, animalizadas. En una primera instancia, y basadas en las recomendaciones de las perspectivas feministas y emancipadoras, analizamos imágenes que fueron tomadas por la investigadora durante el trabajo de campo en una escuela especial con el fin de problematizar y hacer visibles las propias visiones sobre los procesos de inclusión y exclusión escolar de jóvenes mujeres con discapacidad. En una segunda instancia analizamos imágenes de Sunaura Taylor, una joven mujer con discapacidad que es artista plástica, en un intento por acercarnos a sus visiones de sí como joven mujer con discapacidad. Al interpretar las imágenes a partir de narrativas de otras jóvenes mujeres con discapacidad a las que hemos accedido en nuestras entrevistas pudimos dar cuenta de que la experiencia escolar resulta discapacitante, opresiva y deshumanizante, y que esto es particularmente doloroso en aquellas situaciones en que les son negadas formas de comunicación acorde a sus posibilidades. En este sentido, las visiones de Taylor nos serán de utilidad para pensar los límites entre lo humano y animal, así como lo normal y lo anormal, debido a que la artista explora estos límites desde una perspectiva feminista de la discapacidad, deconstruyendo sus fronteras.

Con respecto a las observaciones en contexto escolar, hemos podido identificar al menos tres grados de exclusión e incumplimiento del derecho a la educación educativa y la vida independiente en la escolarización de las mujeres con discapacidad: exclusión escolar, segregación e integración o exclusión en la inclusión. Por exclusión escolar entendemos la negación de la posibilidad de asistir a una escuela común o especial a una persona con discapacidad mediante el supuesto de que su deficiencia es tal que resulta ineducable e inútil tanto para la escuela como para el trabajo. La segregación, otra forma de exclusión e incumplimiento del derecho humano a la educación, implica ubicar al/la alumno/a en las escuelas especiales bajo el supuesto, legitimado por los diagnósticos médico-psiquiátricos-psicológicos-pedagógicos, de que no puede asistir a la

escuela común a causa de sus deficiencias. Asimismo, hemos identificado que en situaciones denominadas como inclusivas por el sistema educativo se dan múltiples situaciones en que los y las alumnos/as con discapacidad sufren tratos violentos, subalternizantes, inferiorizantes, discapacitantes, de modo que creemos que no alcanza con permitir que las jóvenes mujeres con discapacidad asistan a la escuela común para denominar a esa práctica como educación inclusiva. Es transformando las escuelas y sus agentes para poder alojar a esas alumnas en sus aulas que se garantizarán plenamente sus derechos y, de ese modo, se evitará que continúen atravesando por situaciones de violencia cultural, simbólica y hasta física.

Son los discursos pedagógicos normalizadores y correctivos aún vigentes los que sostienen y naturalizan ciertos protocolos de disciplinamiento del deseo, la sexualidad, de lo masculino y lo femenino, de lo normal y lo anormal, de la independencia y la dependencia entre otros, dirigidas a la consagración de cuerpos legítimos y normalizados. Particularmente, la regulación y el control de la sexualidad en mujeres con discapacidad, a quienes se les niega todo poder sobre su propio cuerpo está asociado a un discurso heteronormativo que también supone un modo de control.

A partir de nuestro estudio, consideramos que las visiones inscriptas en el modelo médico sobre las personas con discapacidad, así como las prácticas de exclusión escolar en todas sus versiones y de opresión hacia las mujeres con discapacidad son relevantes a la hora de comprender los efectos de la estigmatización y normalización que producen por numerosas vías la obturación del acceso a una vida independiente. En este sentido, la escuela juega un rol principal en construir la visión de sí y de otros de anormalidad y deficiencia de las personas con discapacidad, particularmente a las mujeres, a través de su inserción forzosa en trayectorias educativas que en mayor o menor grado determinarán su incapacidad.

Creemos necesario continuar desarrollando investigaciones desde los estudios feministas de la discapacidad que permitan revisar los supuestos escolares sobre las personas con discapacidad y específicamente las alumnas

jóvenes con discapacidad. Esto creemos que permitirá pensarlos en el marco de las políticas de la diferencia y el reconocimiento y como efectos de condiciones históricas y relaciones de poder contingentes, y no como destinos biológicos de un cuerpo fallado e inútil. De esta forma podremos comenzar a identificar y resistir aquellas relaciones de poder que las han materializado, en pos de contribuir a construir una sociedad y una escuela más inclusiva y que no someta a las mujeres jóvenes con discapacidad a constantes violaciones simbólicas y hasta físicas. Consideramos que éstas son posibles debido a los discursos que previamente las han deshumanizado, ya que significan lo doblemente monstruoso: en términos de género y de discapacidad. En este sentido creemos necesario continuar indagando en la relación entre las formas de educación segregada e inclusiva y sus efectos discapacitantes.

Asimismo, en sociedades que se dicen a sí mismas inclusivas se torna imperativo profundizar en los análisis que colaboren a comprender cómo es en la relación entre la educación inclusiva y la vida independiente que efectivizarán los derechos de las mujeres con discapacidad, entre otros grupos marginados. En este sentido también resulta necesario indagar acerca de otras múltiples identidades que contribuyen a inferiorizar aún más a las jóvenes mujeres con discapacidad. Es sólo de esa forma que se podrán deconstruir los discursos que producen a las personas con discapacidad como el paradigma de lo monstruoso, la opresión y la dependencia.

Bibliografía

Documentos consultados:

Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos (1990). Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien, Tailandia.

Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Resolución Aprobada por la Asamblea General, en el cuadragésimo octavo periodo de sesiones, de 20 de diciembre de 1993. Naciones Unidas

Declaración de Salamanca, de 1994 Aprobada por aclamación en la ciudad de Salamanca, España, el día 10 de junio de 1994. Unesco.

Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo aprobados el 13 de diciembre de 2006. Naciones Unidas. En Argentina, Ley Nacional N° 26.378, 2008.

Ley N° 22.431. Sistema de protección integral de los discapitados. Buenos Aires, 16 de marzo de 1981.

Decreto 762/97. Poder Ejecutivo Nacional Sistema Único de Prestaciones Básicas para Personas con Discapacidad

Ley nacional N° 24.901. Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral a favor de las Personas con Discapacidad.

Ley provincial N° 10.592. Régimen jurídico básico e integral para las personas discapacitadas

Reforma Constitucional 1994. Incluye los derechos de las personas con discapacidad en el Inc. 23 del artículo 75

Ley de educación nacional N°. 26.206

Resolución 155/11 del Consejo Federal de Educación

Ley provincial de educación vigente, N° 13.688

Ley provincial de educación anterior, N° 11.612

Resoluciones 1269/11y 4635/11 de la DGCyE

Clasificación Internacional de la Deficiencia, Discapacidad y Minusvalía (CIDDDM) de la OMS

Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF) OMS

Certificado Único de Discapacidad (CUD, ley N° 22.431) SNR

Servicio Nacional de Rehabilitación Página web: <http://www.snr.gov.ar/> anuarios

La Dirección de Información y Estadística de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE) <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/informacionyestadistica/default.cfm> relevamientos anuales

La Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) Página web: <http://diniece.me.gov.ar/> anuarios

Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad (ENDI). Ley N° 25.211

INDEC. Censo 2001. Censo 2010

IOMA, Resolución 3624/10. Anexos I y II

Ley N° 1420 de educación común sancionada el 8 de julio de 1884

Ley de Identidad de Género, N° 26.743

Informes consultados:

AAVV (2006) Equidad de género y reformas educativas. Argentina, Chile, Colombia y Perú. Santiago de Chile: Hexagrama Consultoras, FLACSO Argentina e Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos–IESCO–Universidad Central de Bogotá

Albergucci, M. L. (2006). Educación Especial. Una mirada desde lo conceptual y la información estadística disponible: ¿de la mano o en sendas diferentes? Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Unidad de Información

Asociación por los Derechos Civiles. Informe Alternativo CRPC, Argentina 2008-2012

Asociación por los Derechos Civiles (2013) Informe sobre la educación de las personas con discapacidad en la Argentina

Centro de Estudios Legales y Sociales (2008) Vidas arrasadas. La segregación de las personas en los asilos psiquiátricos argentinos. Un informe sobre derechos humanos y salud mental en la Argentina. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI

EURYDICE. (2010). Diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa. Ministerio de Educación.

Faur, E. (2007). Desafíos para la igualdad de género en la Argentina: Propuesta Estratégica Para El Programa De Naciones Unida Para El Desarrollo. PNUD, Argentina.

FRA - Fundamental Rights Agency, 2014. Violence against women: an EU-wide survey. Main results report. Vienna: European Union Agency for Fundamental Rights. Disponible en: http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2014-vaw-survey-factsheet_es.pdf Ultima consulta: 13/1/16

Fundación PAR (2005) La discapacidad en Argentina: un diagnóstico de situación y políticas públicas vigentes a 2005.

International Disability Rights Monitor (2004) Monitoreo Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Informe regional de las Américas.

Informe anual del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos e informes de la Oficina del Alto Comisionado y del Secretario General. Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación, 18 de diciembre de 2013

Intered (2008) Educación Inclusiva para América Latina y el Caribe

Moyano, A (2011) Educación especial, una modalidad del sistema educativo argentino: orientaciones 1. Ministerio de Educación de la Nación

Páginas de internet:

Disability Social History Project: <http://www.disabilityhistory.org/>

Naciones Unidas, sobre discapacidad: Enable:
<http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=17>

Disabled World: <http://www.disabled-world.com/disability/education/>

Blog de Jenny Morris: <http://jennymorrisnet.blogspot.com.ar/>

Página de la DGCyE: www.abc.gov.ar

American speech language hearing association:
<http://www.asha.org/public/speech/disorders/AAC/>

Sociedad internacional de Comunicación Aumentativa Alternativa (ISAAC por sus siglas en inglés): <https://www.isaac-online.org/english/home/>

Portal aragonés de Comunicación Aumentativa Alternativa:
<http://arasaac.org/aac.php>

Películas:

Lives worth living, 2011. Dirigida por Eric Neudel. Información en:
<http://www.imdb.com/title/tt2174089/> Trailer e información sobre el documental disponible en: <http://www.pbs.org/independentlens/films/lives-worth-living/>
Ultimo acceso en: 14/1/16

Examined life, 2008. Dirigida por Astra Taylor. Información en:
<http://www.imdb.com/title/tt1279083/> . Para ver online la sección mencionada en esta tesis: <https://www.youtube.com/watch?v=k0HZaPkF6qE>

Libros y artículos de consulta:

Abrahão, M. H. M. B. (2004). A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS

Acuña, C., y Bulit Goñi, L. G. (2010). Políticas sobre discapacidad en la Argentina. El desafío de hacer realidad los derechos. Buenos Aires: Siglo XXI Editores

Aguado Díaz, A. (1995). Historia de las deficiencias. Madrid: Escuela Libre Editorial, Colección Tesis y Praxis

Ainscow, M. (1998). Exploring links between special needs and school improvement. *Support for learning*, 13(2), 70-75.

----- (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, 327, 69-82.

----- (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? *Journal of Educational Change*, 5(4), 1-20.

----- (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 17-45

Aisenstein, A., & Scharagrodsky, P. A. (2006). Tras las huellas de la educación física escolar argentina: cuerpo, género y pedagogía, 1880-1950. Buenos Aires: Prometeo Libros Editorial

Alliaud, A. (1995). Pasado, presente y futuro del magisterio argentino. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 4(7), 2-9.

Allen, A. (2013). Feminism, Foucault, and the Critique of Reason: Re-reading the History of Madness. *Foucault Studies*, (16), 15-31

Almeida, M. E. (2009). Excusión y discapacidad: entre la redistribución y el reconocimiento. En: Rosato A. y Angelino, M. A. (Comps.) Discapacidad e ideología de la normalidad. Buenos Aires: Ed. Noveduc

Álvarez-Uría, F. (1996). La configuración del campo de la infancia anormal: de la genealogía foucaultiana y de su aplicación a las instituciones de educación especial. En: Franklin, B.M. (Comp) Interpretación de la discapacidad. Barcelona: Pomares-Corredores

Apple, M. W (1989). Educación y poder. Barcelona: Paidós

Balza, I. (2011). Crítica feminista de la discapacidad: el monstruo como figura de la vulnerabilidad y exclusión. *Dilemata*, (7), 57-76

Bambilla, M. (1959). Temas de delincuencia infantil. *Revista de Educación*, año 4 num 11-12

Banks, M. (2010) Los datos visuales en Investigación Cualitativa. Madrid: Morata

Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía*,4(9), 71-85

Barbin, H., & Foucault, M. (1980) [1978]. Herculine Barbin. Vintage Books

----- (2007) [1985]. Herculine Barbin llamada Alexina B. Talasa: Madrid

Barboza Martínez, A. (2006). Sobre el método de la interpretación documental y el uso de las imágenes en la sociología: Karl Mannheim, Aby Warburg y Pierre Bourdieu. *Sociedade & Estado.*, Ago. vol.21, no.2, p.391-414. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922006000200005&lng=pt&nrm=iso

Barnes, C., & Mercer, G. (1997). Breaking the mould? An introduction to doing disability research. *Doing disability research*, 1, 1-1.

Barnes, C. (1998). Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental. En: Barton, L. (Comp) Discapacidad y sociedad Madrid: Morata

Barrancos, D. (2010). Mujeres en la Historia Argentina. Buenos Aires: Sudamericana

Barrios-Klee, W. (s/d). La propuesta metodológica feminista. Guatemala: Asociación de Estudios Feministas (AMEF). Disponible en: http://bd.cdmujeres.net/sites/default/files/documentos/publicaciones/05-barrios-klc3a9e_la-propuesta-metodolc3b3gica-feminista1.pdf Ultimo Acceso en: 19/01/16

Barthes, R. (2011). La cámara lúcida. Notas sobre la fotografía. Buenos Aires: Ed. Paidós

Barton, L. (1998). Discapacidad y sociedad. Madrid: Morata

----- (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. Studies on disability and the quest for inclusivity: Some observations. *Revista de educación*, 349, 137-152

----- (2009b). La posición de las personas con discapacidad. ¿Qué celebrar y por qué celebrarlo? ¿Cuáles son las consecuencias para los participantes? En: Brogna, P. (Comp.) Visiones y revisiones de la discapacidad. Méjico: Fondo de Cultura Económica

Bartra, E. (2002 [1998]). Debates en torno a una metodología feminista. México: Ed. UNAM

Becker, H. S. (2009). Falando da sociedade. Rio de janeiro: Zahar

----- (2011). Evidencia visual: Un séptimo hombre, la generalización especificada y el trabajo del lector. *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*, (16), 38-50

Belinche, D., & Ciafardo, M. (2008). Los estereotipos en el arte. *Revista La Puerta FBA/UNLP*

bell Hooks (2004). Mujeres negras. Dar forma a la teoría feminista. En: bell Hooks et al. Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras. Madrid: Traficantes de sueños

Bello, J. I. (2015). El derecho a la educación inclusiva. Análisis de la jurisprudencia del Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad de Naciones Unidas. Infojus. Disponible en: [file:///C:/Users/Pilar/Downloads/cf150444f1%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Pilar/Downloads/cf150444f1%20(1).pdf) Ultimo acceso en: 09/02/16

Berger, J. (1995). *Another way of telling*. New York: Ed. Vintage

----- (2007). *Modos de ver*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili

----- (2007b). *Sobre las propiedades del retrato fotográfico*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili

Binet, A. (1907). *Retrato de un anormal*. *Revista El Monitor de la Educación común*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación

Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar: entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel

Blanco Guijarro, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. Setting the bases for inclusion and quality of education in early childhood. *Revista de Educación*, 347, 33-54

Bohnsack, R. (2010). A interpretação de imagens segundo o método documentário. En: Weller, W.; Pfaff, N. (orgs.). *Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes

Booth, T. (1998). El sonido de las voces acalladas: cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con dificultades de aprendizaje. En: Barton, L. (Comp) *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata

----- y Ainscow, M. (2000) *Índice para la Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), UK

Bourdieu, P. (2007). El espacio de los puntos de vista. En: Bourdieu, P. La miseria del mundo, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

----- & Kauf, T. (1999). Meditaciones pascalianas. Barcelona: Anagrama

----- & Saint Martín, M. (1998). Las categorías del juicio profesoral. *Propuesta Educativa*, 9(19), 4-17

Boyer, A. (2012). Biopolítica y filosofía feminista. *Revista de Estudios sociales*, (43), 131-138

Brisenden, S. (1986). Independent living and the medical model of disability. *Disability, Handicap & Society*, 1(2), 173-178.

Brogna, P. (2009). Visiones y revisiones de la discapacidad. Méjico: Fondo de Cultura Económica

Butler, J. (2004). Diane Arbus: Surface tensions. *Artforum*, 42 (6)

----- (2008). Cuerpos que importan. Buenos Aires: Ed. Paidós

----- (2008b). Feminismo y arte de género. *Revista Exit*, num. 9 Madrid

----- (2009). Vida precaria. Buenos Aires: Ed. Paidós

----- (2009b). Dar cuenta de sí mismo. Violencia, ética y responsabilidad. Madrid: Amorrortu

----- (2010). Marcos de guerra. Las vidas lloradas. Buenos Aires: Ed. Paidós

----- (2011). El género en disputa. Buenos Aires: Ed. Paidós

Canguilhem, G. (2005). Lo normal y lo patológico. México: Siglo XXI

Carli, S. (1992). El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la educación nueva. En: Puiggrós, A. (dir.) Escuela, democracia y orden (1916-1943), Buenos Aires: Galerna

----- (1999). La infancia como construcción social. En: Carli, S. (comp.). De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Santillana, Buenos Aires.

Castro-Gómez, S. (2007). Michel Foucault and the Coloniality of Power. *Tabula Rasa*, (6), 153-172.

Castro-Gomez, S. (2010). Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar; Universidad Santo Tomás de Aquino

Charlot, B. (2005). La relación con el saber. Formación de maestros y profesores, educación y globalización. Montevideo: Trilce

Chaves, M. (2006). Informe: investigaciones sobre juventudes en Argentina: estado del arte en ciencias sociales, con la colaboración de Rodríguez, M. G. y Faur, E. Buenos Aires: UNSAM-DINAJU

Cobeñas, J. (2011). Conferencia en las III Jornadas de Difusión y Seguimiento de la CDPD – III Foro sobre Discapacidad y Desarrollo y Reunión de la GPPD – LI Asamblea Ordinaria del Consejo Federal de Discapacidad de Argentina

----- (2013). Ponencia presentada en el 1º Congreso Internacional de Educación Inclusiva, los días 30, 31 de agosto y 1º de septiembre de 2013, Tigre, Buenos Aires.

Cobeñas, P. (2011). La construcción de la infancia anormal desde la revista Anales de la Educación Común. 1955-1981. En Serra, S., Fattore, N. y Caldo, P. (Coords) La Pedagogía en el Pensamiento Contemporáneo: debates, encuentros y desafíos. Rosario: Laborde Editor

----- (2012). Reflexiones metodológicas sobre la investigación de autopercepciones de jóvenes mujeres con discapacidad, publicada en las actas del V Congreso internacional de pesquisa (auto) biográfica, realizadas en la Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil, del 16 al 19 de octubre de 2012, ISSN 2178-0676

----- (2012). Inclusión educativa de jóvenes mujeres con discapacidad, publicada en las actas de las VII Jornadas de Sociología de la UNLP. “Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales” realizadas en la Universidad de La Plata, 5, 6 y 7 de diciembre de 2012. Disponible en sitio web: <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar> – ISSN 2250-8465

----- (2014). Buenas prácticas inclusivas en la educación de personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires y desafíos pendientes. Buenos Aires: Asociación por los Derechos Civiles

----- (2014). Narrativas de jóvenes alumnas con discapacidad: entre el estigma y la voz. En: Siderac, S. E. (Comp) Educación y género en Latinoamérica: desafío de lo político ineludible. Santa Rosa: Amerindia Nexa di Nápoli

----- (2015). Visiones de sí de jóvenes mujeres con discapacidad que asisten a escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires. Tesis de la Maestría en Educación, publicada en el repositorio institucional “Memoria Académica”, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/46994>

----- (2015b). Vida independiente de personas con discapacidad. Discutiendo la dependencia. En: Remón, M. (Ed.) Discapacidad, justicia y estado: vida independiente. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Infojus

-----, Justianovich, S., & Luque, J. G. (2011). Aproximaciones a una crítica posestructuralista de la pedagogía de la diversidad. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. Teoría, formación e intervención en Pedagogía

Conejo, M. A. (2015). Una mirada interseccional a la violencia contra las mujeres con diversidad funcional. *Oñati socio-legal series*, 5(2), 367-388

Contreras, J. (2009). Clase del 28/05/09 denominada: Percibir la singularidad, y también las posibilidades, en las relaciones educativas ¿Una pedagogía de la

singularidad? en el marco del Curso Pedagogías de las Diferencias, FLACSO/Argentina

----- (2004). Una educación diferente en “Otra educación. Otras escuelas”. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, N° 341, diciembre de 2004, págs. 12-17. Versión digitalizada.

Conway, J., Bourque, S., & Scott, J. (1996). El concepto de género. En: Lamas, M. (Comp) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Mexico: PUEG

Cortese, M y Ferrari, M (2003). Algunas reflexiones sobre el contrato fundacional y el mandato social de la escuela especial. En: Vain, P. (comp.) *Educación especial. Inclusión educativa. Nuevas formas de exclusión*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas

Da Silva, T. T. (1995). Currículo e identidade social: territórios contestados. En: Da Silva, T. T. (Org) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: RJ: Vozes

Daudt Fischer, B. T. (2004). Foucault e histórias de vida: aproximações e que tais... En: Abrahão, M. H. M. B. (2004). *A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS

Davis, L. (2009). Cómo se construye la normalidad. La curva *bell*, la novela y la invención del cuerpo discapacitado en el siglo XIX. En: Brogna, P. (Comp.) *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México: Fondo de Cultura Económica

Dayrell, J. (2007). A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, 28(100), 1105-1128

De Barbieri, T. (1996). Certezas y malos entendidos sobre la categoría de género. *Guzmán, Laura y Pacheco, Gilda. Estudios Básicos de Derechos Humanos IV. IIDH. Costa Rica*

Debesse, M (1957). La edad del escolar. *Revista de educación*, año 2 num. 4 pgs. 80-108

De Lauretis, T. (1992). *Alicia ya no. Feminismo, semiótica, cine*. Madrid: Cátedra.

De la Vega, E. (2010). *Anormales, deficientes y especiales: Genealogía de la Educación Especial*. Buenos Aires: Noveduc

Dellmar y De herrera (1959). La responsabilidad del maestro asesor en los fracasos escolares. *Revista de educación*, DGCE, Prov. De Buenos Aires, año 4 N°7.

de Miguel Álvarez, A. (2003). El movimiento feminista y la construcción de marcos de interpretación. El caso de la violencia contra las mujeres. *Revista internacional de Sociología*, 61(35), 127-150

Díaz Castillo, L. Á., & Muñoz Borja, P. (2005). Implicaciones del género y la discapacidad en la construcción de identidad y la subjetividad. *Revista Ciencias de la Salud*, 3(2), 156-167

Díaz, R., & de Anca, A. R. (2003). *La interculturalidad en debate. Apropiaciones teóricas y políticas para una educación desafiante*. Argentina: Centro de Educación Popular e Intercultural-Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Comahue.

Dichio, J.J (1958). Bases de la pedagogía correctiva. *Revista de educación*. Año 3 pgs. 192-196

Dorlin, E. (2009). *Sexo, género y sexualidades: introducción a la teoría feminista*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión

Drake, R. F. (1998). Una crítica del papel de las organizaciones benéficas tradicionales. En: Barton, L. *Discapacidad y sociedad* (pp. 161-180). Madrid: Morata

Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 305-33

Elias, N. (2002). El proceso de la civilización. Investigaciones socio genéticas y psicogenéticas. Fondo de Cultura Económica

Elizalde, S. (2006). El androcentrismo en los estudios de juventud: efectos ideológicos y aperturas posibles. *Última década*, 14(25), 91-110

Elizalde, S. (2004). ¿Qué vas a hacer con lo que nos preguntes? Desafíos teóricos y políticos del trabajo etnográfico con jóvenes institucionalizados/as. *KAIRÓS, Revista de Temas Sociales*, Universidad Nacional de San Luis, Año 8 – N° 14, octubre

----- & Péchin, J. (2009). El otro placard. Regulaciones institucionales en torno a la diversidad sexual juvenil. Disponible en: http://correo3.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/elizalde_y_pechin_-_derecho_a_la_identidad_ley_de_identidad_de_genero_y_ley_de_atencion_integral_de_la_salud_para_personas_trans.pdf

Fara, L. (2010). Análisis de la normativa nacional orientada a las personas con discapacidad. En: Acuña, CH y Bulit Goñi, LG (Comps.), Políticas sobre la discapacidad en la Argentina. El desafío de hacer realidad los derechos. Buenos Aires: Siglo XXI

----- (2010b). La población con discapacidad menor de 50 años en la Argentina: una mirada desde la estadística. En: Acuña, C. y Bulit Goñi, L. (Comps) Políticas sobre discapacidad en la Argentina. El desafío de hacer realidad los derechos. Buenos Aires: Siglo XXI Editores

Feder Kittay, E. (1999) Love's labor. Essays on women, equality and dependency. Ney York: Routledge

----- (2001). When caring is just and justice is caring: Justice and mental retardation. *Public Culture*, 13(3), 557-579

----- (2005). At the Margins of Moral Personhood. *Ethics*, 116(1), 100-131

----- & Carlson, L. (Eds.). (2010). Cognitive disability and its challenge to moral philosophy. John Wiley & Sons

Femenías, M. L. (2002). Releyendo a Aristóteles desde la teoría del género. *Laguna: Revista de filosofía*, (10), 105-120

----- (2003). Judith Butler: Introducción a su lectura. Ed. Catálogos: Buenos Aires

----- (2003b). Conferencia: Aproximación al pensamiento de Judith Butler. Dictada en Gijón, 5 de diciembre

----- (2006). Feminismos de París a la Plata. Buenos Aires: Catálogos

----- (2007). El género del multiculturalismo, Ed. UNQ: Bernal

----- (2008). Identidades esencializadas/violencias activadas. *Isegoría*, (38), 15-38

----- (2009). Nuevas violencias contra las mujeres. *Nomadías*, (10)

----- & Soza Rossi, P. (2009). Poder y violencia sobre el cuerpo de las mujeres. *Sociologías*, 21(11), 42-65

----- & Spadaro, M. C. (2013). Subvirtiendo la estructura de los saberes: algunas reconsideraciones sobre sus presupuestos. *línea*. [ref. de 23 de Abril de 2014]. Disponible en web: <http://www.tanianavarrosvain.com.br/labrys/labrys23/filosofia/marialuisa.htm>.

Ferguson, A. (1999). ¿Qué son los estudios de la mujer y cuál es su futuro? *Hiparquia*, 10(1)

Fernández, A. & Vasco, E. (2012). Dinámicas del reconocimiento en las narraciones de jóvenes con discapacidades. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 467-479

Ferrante, C., & Ferreira, M. A. (2008). Cuerpo, discapacidad y trayectorias sociales: dos estudios de caso comparados. *Revista de Antropología Experimental*, 8(29), 403-428

----- (2009). Las nuevas aportaciones del modelo social de la discapacidad: una reflexión sociológica crítica. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 3(1)

Finch, J. (1984). Community care: developing non sexist alternatives. *Critical social policy* 3 (9): 6-18

Fischer, B. T. D. (2004). Ponto e contraponto: harmonias possíveis no trabalho com histórias de vida. En: Abrahão, M. H. M. B. (Org). *A aventura (auto) biográfica*. Porto Alegre: EDIPUCRS

Flood, T. (2004). Niños con discapacidad, la emergencia invisible, S/D

Flores, V. (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización. *Trabajo Social UNAM*, (18)

Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista mexicana de sociología*, 3-20

----- (1995). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa

----- & Varela, J. (1996). *La vida de los hombres infames*. La Plata: Altamira

----- (2005). *El poder psiquiátrico. Curso en el Collège de France (1973-1974)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

----- (2005b). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets

----- (2008). *Historia de la sexualidad. Tomos I, II y III*. Buenos Aires: siglo XXI Eds.

----- (2010). *Los anormales. Curso en el Collège de France (1974-1975)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Franklin, B. M. (1996). Interpretación de la discapacidad: teoría e historia de la educación especial. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

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

-----y Gordon, L. (1994). A genealogy of dependency. Tracing a keyword of the U.S. Welfare State. *Revista Signs*, winter

Frigerio, G. (2008). La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcónica. Buenos Aires: Del estante editorial

Gamba, S. B. (Coord). (2007). Diccionario de Estudios de Género y Feminismos. Buenos Aires: Ed. Biblos

García Guzmán, N. (2009) El enfoque de las capacidades de Nussbaum y el concepto de discapacidad. *Revista de Estudiantes de Filosofía* N.9. Universidad Del Valle

Garland- Thomson, R. (2001). Re-shaping, re-thinking, re-defining: Feminist disability studies. Center for women policy studies

Garreta Leclercq, M. (1999). Igualitarismo político y diversidad cultural, en Garreta y Belleli (Comp.) La trama cultural, Ed. Caligraf, Bs. As

Gerber, D. A. (2008). Escuchar a las personas con discapacidad. En: Barton, L. (Comp.), Superar las barreras de la discapacidad. Madrid: Morata

Gil, A. S. (2007). El primer tratado de derechos humanos del siglo XXI: la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Revista electrónica de estudios internacionales*, (13), 8

Gil, M. L. (1999). El cuerpo, el sujeto, la condición de mujer. Editorial Biblos.

Goffman, E. (2008). Estigma: la identidad deteriorada, Buenos Aires: Ed. Amorrortu

Goldsmith- Connelly, M. (2002). Feminismo e investigación social. Nadando en aguas revueltas. En: Bartra, E. (Comp.) Debates en torno a una metodología feminista. México: Ed. UNAM

Gómez, P. C. (2012). Sobre la inclusión de la discapacidad en la teoría de los derechos humanos. *Revista de Estudios Políticos*, (158).

Gompertz, W. (2013). ¿Qué estás mirando? 150 años de arte moderno en un abrir y cerrar de ojos. Buenos Aires: Taurus

Grimaldi, V. Cobeñas, P., Melchior, M., Battisuzzi, L. (2015). Construyendo una educación inclusiva. Algunas ideas y reflexiones para la transformación de las escuelas y las prácticas docentes. La Plata: Asociación Azul

Groof, T. (2010). Tan normal como Thiandi. El diario de una torpe. Robijnplantsoen: CFC

Hall, S. (1998). A identidade cultural na pós-modernidade, Rio de Janeiro: DP&A Ed

Hagner, M. (2012). El preceptor. Un caso de educación criminal en Alemania. Buenos Aires: Mar dulce

Hanna, W. J., & Rogovsky, B. (2008). Mujeres con discapacidad: la suma de dos obstáculos. En: Barton, L. (Comp) Superar las barreras de la discapacidad: 18 años de "Disability and society". Madrid: Morata

Haraway, D. J. (1995). Ciencia, cyborgs y mujeres. La reivindicación de la naturaleza. Madrid: Cátedra

Harding, S (1983). Why has the sex/gender system become visible only now? En: *Discovering reality* (pp. 311-324). Springer Netherlands

----- (1993). Ciencia y mujer. Madrid: Morata

----- (2002). ¿Existe un método feminista? En: Bartra, E. (Comp.) Debates en torno a una metodología feminista. México: Ed. UNAM

----- (2012). Feminist standpoints. En: Hesse-Biber, S. N. (Ed.)
Handbook of feminist research: Theory and praxis. USA: Sage

Harwood, V. (2009). El diagnóstico de los niños y adolescentes "problemáticos": una crítica a los discursos sobre los trastornos de la conducta. Madrid: Ediciones Morata

Hauser, A. (2006). Historia social de la literatura y el arte. Desde el Rococó hasta la época del cine. Buenos Aires: Debate

Heredia, N. (2012). En: Almeida, M. E., & Angelino, M. A. Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina, UNER

Hernando, A. (2012). La fantasía de la individualidad. Sobre la construcción sociohistórica del sujeto moderno, Buenos Aires: Katz

Hughes, B. (2004). Disability and the body. En: Barnes, C; Oliver, M; Barton, L. Disability studies today. New Hampshire: Polity Press

----- & Paterson, K. (2008). El modelo social de discapacidad y la desaparición del cuerpo: Hacia una sociología del impedimento. En: Barton, L. (Comp) Superar las barreras de la discapacidad: 18 años de "Disability and society". Madrid: Morata

Lahire, B. (2006). El espíritu sociológico. Ediciones Manantial

Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría "género". *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, (30), 173-198

----- (1999). Uso, dificultades y posibilidades de la categoría género. *Papeles de Población. Julio-septiembre*, (021)

----- (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7(18), 0

Larrosa, J. (2004). Notas sobre narrativa e identidad. En: Abrahão, M. H. M. B. (Org). A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS

Lock, C. R.; Churukian, G. A. (2004). Narrative inquiry as a research design. En: Abrahão, M. H. M. B. (Org). *A aventura (auto) biográfica –teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS

Louro, G. L. (1998). *Gênero, educação e sexualidade*. Petrópolis: Vozes

Lunardi, M. L. (2001). Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. *Revista Educação Especial*, 27-35

Luttrell, W. y Chalfen, R. (2010). Lifting up voices of participatory visual research, *Revista Visual Studies*, Vol. 25 N. 3, págs. 197-200. Diciembre

Margulis, M, y Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud, en Cubides, J. H., y otros (eds.) (1998) “Viviendo a toda”. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Bogotá: Fundación Universidad Central-Siglo del Hombre Editores

Martinez, Ma. E. (2011). Jóvenes con discapacidad y participación para una educación inclusiva en la universidad, 1er *Jornada de Accesibilidad "¿Transitando el camino a la Integración?" Panel Accesibilidad una mirada desde lo institucional*, Secretaría de Extensión, Dirección de Biblioteca, Unidad Pedagógica y Unidad de Comunicación Institucional Facultad de Ciencias Económicas Universidad Nacional de La Plata, 24 de mayo

----- (2015). Derecho a la educación en América Latina: el desafío de la inclusión en el reconocimiento de las diferencias. En: Palacios, A. M. (Comp.) *Claves para incluir. Aprender, enseñar y comprender*. Buenos Aires: Noveduc

----- (2015b). *Personas con discapacidad: vida independiente y educación inclusiva*. En: Remón, M. (Ed.) *Discapacidad, justicia y estado: vida independiente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Infojus

----- & Cobeñas, P. (2013). Un análisis visual de cuerpos de jóvenes mujeres con discapacidad. Ponencia presentada en las *III Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismos*, UNLP, La Plata

----- & Cobeñas, P. (2013b). Mujeres jóvenes con discapacidad: un análisis visual de cuerpos y poderes. Ponencia presentada en las VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. *Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales*, UNLP, La Plata

----- & Cobeñas, P. (2014). Jóvenes mujeres con discapacidad en la escuela: interrogantes y reflexiones desde una perspectiva intercultural. En: Villa, A. I. y Martínez, M. E. (Comp.) *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas

Mataluna, M. B. (2011). Políticas de atención escolar a personas con necesidades educativas especiales: un estudio comparado Brasil y Argentina. Ponencia presentada en el IV Congreso de la SAECE, 2011. Disponible en <http://www.saece.org.ar/docs/congreso4/trab87.pdf>, última consulta, 10 de marzo de 2013

Matsuura, K. (2008). “Prefacio”, en *Revista Perspectivas*, vol. XXXVIII, n° 1, marzo, UNESCO

McLaren, M. (2002). *Feminism, Foucault, and Embodied Subjectivity*. Nueva York: State University of New York Press

Meekosha, H. (1998). Body battles: Bodies, gender and disability. *The disability reader: Social science perspectives*, 163-180

Millet, K. ([1969] 1995). *Política sexual*. Madrid: Cátedra

Milstein, D., & Mendes, H. (1999). *La escuela en el cuerpo*. Madrid: Ed. Miño y Dávila.

Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Relaciones de género y educación*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas

----- (S/D). “Niñas y niños en la escuela: cuerpos sexuados, derechos humanos y relaciones de género” disponible en http://www.porlainclusion.educ.ar/mat_educativos/textos/morgade.htm.

Moriña-Díez, A. (2010). Vulnerables al silencio: Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de educación*, (353), 325-326

Morris, J. (1991). *Pride against prejudice: A personal politics of disability*. London: Womens Pr Ltd.

----- (1993). Feminism and disability. *Feminist Review*, 57-70.

----- (1997). *Encuentros con desconocidas: feminismo y discapacidad*. Madrid: Narcea Ediciones.

----- (1998). *Feminism, gender and disability* [en línea]. Text of a paper presented at a seminar in Sydney, Australia. Disponible en: <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/morris/gender%20and%20disability.pdf>

----- (2002). *Moving into adulthood: Young disabled people moving into adulthood*. Joseph Rowntree Foundation.

----- (2008). *Lo personal y lo político. Una perspectiva feminista sobre la investigación de la discapacidad física*. En: Barton, L. (Comp) *Superar las barreras de la discapacidad: 18 años de "Disability and society"*. Madrid: Morata

Moscoso, M., (2006). *Lo que no somos: una breve reflexión a propósito de la discapacidad*. *La ortiga: revista cuatrimestral de pensamiento y arte*, N° 68-70

----- (2007). *Menos que mujeres los discursos normativos del cuerpo a través del feminismo y la discapacidad*. En: Arpal, J; Mendiola, I (2007) *Estudios sobre cuerpo, cultura y tecnología*. Servicio editorial de la universidad del país vasco

----- (2011). La discapacidad como diversidad funcional: los límites del paradigma etnocultural como modelo de justicia social. *Dilemata* [en línea], 7, 77-92. Disponible en: <http://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/viewFile/107/109>

Moura, E. P. G. D. (2004). Da pesquisa (auto) biográfica à cartografia: desafios epistemológicos no campo da psicologia. En: Abrahão, M. H. M. B. (Org). *A aventura (auto) biográfica: teoria e prática*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Muel, F. (1981). La escuela obligatoria y la invención de la infancia normal", en AA. VV., *Espacios de Poder*, Madrid: La Piqueta

Nari, M. (1995). La educación de la mujer (o acerca de cómo cocinar y cambiar los pañales a su bebé de manera científica). *Revista Mora*, (1), 31-45.

Nogueira, J. H., & Rodrigues, D. A. (2007). Avaliação do impacto da escola especial e da escola regular na inclusão social e familiar de jovens portadores de deficiência mental profunda. *Educação* (UFSM), 32(1).

Nussbaum, M. C. (2001). El futuro del liberalismo feminista. *Areté*, 13(1), 59-101

----- (2007). *Las fronteras de la justicia*. Barcelona: Paidós

Oksala, J. (2013). Feminism and neoliberal governmentality. *Foucault Studies*, (16), 32-53.

Oliver, M. (2008) Políticas sociales y discapacidad. Algunas consideraciones teóricas. En: Barton, L. (Comp.) *Superar las barreras de la discapacidad: 18 años de "Disability and society"*. Madrid: Ed. Morata

Oliver, M. (1989). Disability and dependency: a creation of industrial societies. *Disability and dependency*, 6-22

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

Pallma, S.; Sinisi, L. (2004) Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológica. *Cuadernos de Antropología Social N° 19*, FFyL - UBA, pp. 121-138

Pautassi, L. C. (2007). El cuidado como cuestión social desde un enfoque de derechos. Santiago de Chile: CEPAL

Péchin, J. E. (2010). "Adolescencias y verdades en crisis: inflexiones epistemológicas, aventuras etnográficas y resistencias políticas a la normalidad genérica y sexual" [mímeo]

Peters, S. (1998). La política de la identidad de la discapacidad. En: Barton, L. (Comp) *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata

----- (2010). Un abordaje de Educación Inclusiva para Todos los niños y jóvenes en el sur: esquema de un aporte-proceso-resultado-contexto. *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, Año 4, N° 4, 4ª época, La Plata, UNLP

Pfeiffer, D. (1995). The disability movement and its history. Disponible en: <http://www.independentliving.org/docs3/pfeiffer95.html> Ultimo acceso en: 14/01/16

Poole, D. (2000). *Visión, raza y modernidad. Una introducción al mundo andino de imágenes*. Lima: Sur, Casa de Estudios del Socialismo

Porter, G. L. (2008). Making Canadian schools inclusive: A call to action. *Education canada-toronto-*, 48(2), 62.

----- & Richler, D. (1991). *Changing Canadian Schools: Perspectives on Disability and Inclusion*. Canada: The Roeher Institute, York University.

Pozzo Ardizzi, R (1959). Algo sobre delincuencia juvenil. *Revista de educación*, año 4, pgs. 378-383

Preciado, B. (2006). Basura y género, mear/cagar. masculino/femenino. *Errancia*, la palabra inconclusa. (S/D)

Puiggrós, A. (2003) *Civilización o barbarie*. En: Puiggrós, A. *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Bs. As.: Galerna

Rada, T. S. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 157-171

Ravagnan (1957). El niño que delinque. *Revista de educación*, año 2 num. 4 pgs 72-76

Rial, C. S. M. y Grossi, M. P. (2009). Nem Deus, nem amo, nem marido: uma trajetória do feminismo na Argentina - entrevista com Maria Luisa Femenias. *Revista Estudos Feministas*, 17(3), 717-738. Retrieved February 24, 2016, from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2009000300005&lng=en&tlng=pt.

Rifa Valls, M. (2003). Michel Foucault y el giro postestructuralista crítico feminista en la investigación educativa. *Revista Educación y Pedagogía*, 15(37), 69-83

Romañach Cabrero, J. (2012). Ética y derechos en la práctica diaria de la atención a la dependencia: autonomía moral vs autonomía física. En: Pie Balaguer, A. (Coord.) *Deconstruyendo la dependencia: propuestas para una vida independiente*. Barcelona: UOC

Saez, J. y Preciado, B. (1997). Prefacio. En: Butler, J. *Lenguaje, poder e identidad*. Ed. Síntesis

Santarrone, M. F., & Kaufmann, C. (2005). Los discapacitados sociales. La política de Educación Especial durante la última dictadura argentina. *Cultura, lenguaje y representación: revista de estudios culturales de la Universitat Jaume I*, 2, 75-88

Samuels, E. (2012). Critical Divides: Judith Butler's Body Theory and the Question of Disability. *Feminist Disability Studies* Vol. 14 No. 3

Scharagrodsky, P. A. (2004). Juntos, pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género. *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 59-76

----- (2005). Cuerpo, género y poder en la escuela. El caso de la educación física escolar argentina (1880-1930). *Revista Ethos educativo* núm. 33-34, mayo-diciembre

Scott, J. (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En: Lamas, M. (Comp) El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. México: PUEG

Sennett, R. (2003). El respeto. Barcelona: Anagrama.

Shakespeare, T. (1996). Disability, identity and difference. *Exploring the divide*, 94-113.

----- (1997). Researching Disabled Sexuality. En: Barnes, C.; Mercer, G. *Doing Disability Research*. Leeds: The Disability Press

----- (1998). Poder y prejuicio: los temas de género, sexualidad y discapacidad. En: Barton, L. (Comp) Discapacidad y sociedad. Madrid: Morata.

----- (2008). La autoorganización de las personas con discapacidad: ¿Un nuevo movimiento social? En: Barton, L. (Comp) Superar las barreras de a Discapacidad, 18 años de “Disability and society”. Madrid: Morata

Silveira, P. E. y Martocci, J. M. (2015). Hacia la vida independiente. En: Remón, Mabel A. (Comp.) Discapacidad, Justicia y Estado. Vida independiente. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Infojus

Skliar, C. (2000). Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente, en Gentili, P. (2000) Códigos para la ciudadanía. Buenos Aires: Ed. Santillana

----- (2002). Alteridades y Pedagogías. O ¿Y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade*, 23(79), 85-123.

----- (s/d) .¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. s/d.

-----y Duschatsky, S. (2001). Los nombres de los otros. En Larrosa, J. y Skliar, C. (Eds.) Habitantes de Babel. Barcelona: Ed. Laertes

Soler, A., Teixeira, T.C, Jaime, V (2008). Discapacidad y dependencia: una perspectiva de género. XI Jornadas de Economía Crítica. Bilbao, 27, 28 y 29 de marzo

Sontag, S. (2003). Ante el dolor de los demás. Buenos Aires: Ed. Alfaguara

Soulanges, F. y Solas, S. (2011). Ausencia y presencia. Fotografía y cuerpos políticos. 7. Argentina. La Plata: Ed. Edulp

Southwell, M. (2003). Psicología experimental y ciencias de la educación: notas de historias y fundaciones. La Plata: Ed. Edulp

Stagno, L. (2008). La minoridad en la Provincia de Buenos Aires, 1930-1943. Ideas punitivas y prácticas judiciales [en línea]. Tesis de Magister. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.327/te.327.pdf>

Stern, F. (2005). El estigma y la discriminación. Ciudadanos estigmatizados, sociedades lujuriosas. Buenos Aires: Ediciones Noveduc

Subirats, M. (1998). La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación: propuestas para una metodología de cambio educativo. Comisión económica para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Naciones Unidas

----- (1999). Género y escuela. En: Lomas, C. (Coord) Iguales o diferentes. Barcelona: Paidós

Taylor, C. (1993). El multiculturalismo y la “política del reconocimiento”. México: Ed. Fondo de Cultura Económica

Taylor, S. (2011). Why there's no such thing as humane meat? Should we eat animals? My disability gives me a unique view on the oxymoron "humane meat". *Revista Yes! Magazine*, 29 de marzo Disponible en: http://www.alternet.org/story/150423/why_there%27s_no_such_thing_as_humane_meat?page=0%2C0. Ultimo acceso en: 12/01/2016

Tiramonti, G. y Pinkasz, D. (2006). Las oportunidades educativas de las mujeres en la modernización de los 90' en Argentina. En: AAVV. Equidad de género y reformas educativas en Argentina, Chile, Colombia, Perú. Santiago de Chile: Hexagrama Consultoras, FLACSO Argentina e Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos–IESCO–Universidad Central de Bogotá

Valenzuela Arce, J.M. (2005). El futuro ya fue: juventud, educación y cultura. *Anales de la educación común*. Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Tercer siglo, año 1, Nº 1-2, Buenos Aires, septiembre, p. 28-71. ISSN 1669-4627

Valenzuela, J. M. (1998). Identidades juveniles. En: Cubides, Laverde & Valderrama (Eds.) *Viviendo a toda: Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Bogotá: Fundación Universidad Central-Siglo del Hombre Editores

Vallejos, I. (2009). La categoría de normalidad: una mirada sobre viejas y nuevas formas de disciplinamiento social. En: Angelino, M. A. y Rosato, A. *Discapacidad e ideología de la normalidad: desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Noveduc

Varela, J. y Alvarez Uria, F. (1991). La Maquinaria Escolar. En: Varela, J. y Alvarez Uria, F. *Arqueología de la escuela*. Madrid: Editorial La Piqueta. <http://www.educacion.uncu.edu.ar/upload/la-maquinaria-escolar.pdf>

Veiga-Neto, A. (2001). Incluir para excluir. En: Skliar, C. (comp) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas de la diferencia*. Belo Horizonte: Autêntica

Vitalone, M (1956). Niños jóvenes y adultos excepcionales. *Revista de educación*. Año I num. 3 pgs 427-434

Ware, J. (1997). *Educating children with profound and multiple learning difficulties*. London: David Fulton Publishers

Weller, W. (2006). A presença feminina nas (sub) culturas juvenis: a arte de se tornar visível. *Estudos feministas*, 1(SE), 0-0.

----- Bassalo, L. De Moraes Braga (2011). Imagens: documentos de visões de mundo. *Sociologias*, diciembre, vol.13, no. 28, p.284-314. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222011000300010&lng=pt&nrm=iso

Wendell, S. (1989). Toward a feminist theory of disability. *Hypatia*, 4(2), 104-124.

----- (1996). *The rejected body: Feminist philosophical reflections on disability*. Psychology Press.

Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Barcelona: Egales

Wolf, S. (1993). Comentario. En Taylor, C. (1993) *El multiculturalismo y la "política del reconocimiento"*. México: Ed. Fondo de Cultura Económica

Yates, L. (2010). The story they want to tell, and the visual story as evidence: young people, research authority and research purposes in the education and health domains. *Revista Visual Studies*, Vol. 25 N. 3, diciembre.

Young, I. M. (2000). Las cinco caras de la opresión. En: Young, I. *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Ediciones Cátedra

----- (2004) Five faces of oppression. En: Heldke, L. y O'Connor, P. (Eds.) *Oppression, Privilege and Resistance*. Boston: McGraw Hill. Versión adaptada por el CINIG/UNLP para uso interno de Cátedra. Traducción de Magdalena Nápoli

Zago, N. (2003). A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. En: Zago, N; Pinto De Carvalho, M; Teixeira Vilela, R.A (Orgs). Itinerários de pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A