

## **Monstruo en el espejo**

### **Diálogos entre Pedagogía Social y Diversidad Funcional**

**Agustina Rodríguez**

**a.rodriguez.grassi@gmail.com**

**2 de Mayo de 2022**

## **RESUMEN**

El presente trabajo explora los principales modelos o enfoques existentes en el campo social en relación al lugar y al trato otorgado a las personas con diversidad funcional, a saber: modelo rehabilitador, modelo social, enfoque de la diversidad funcional y teoría crip, con el objetivo de establecer diálogos con los marcos teóricos de la Pedagogía Social. A partir de este análisis, se concluye que el enfoque de la diversidad funcional propone un encuadre potente, novedoso y transformador para pensar la práctica socioeducativa. Tomando de base sus argumentos teóricos y sus reflexiones acerca de las prácticas, propongo algunas líneas de acción para trabajar con un otro/a con funcionamiento diverso desde la Educación Social.

**Palabras clave:** discapacidad, diversidad funcional, educación social, pedagogía social.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>5</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	<b>7</b>
<b>1.1. PRESENTACIÓN DEL TEMA, DELIMITACIÓN E IMPORTANCIA</b>	<b>7</b>
<b>1.2. JUSTIFICACIÓN</b>	<b>8</b>
<b>1.3. ANTECEDENTES</b>	<b>10</b>
<b>1.4. OBJETIVOS</b>	<b>12</b>
1.4.1. General:	12
1.4.1. Específicos:	12
<b>1.5. ESTRATEGIA METODOLÓGICA</b>	<b>13</b>
1.5.1. Tipo de monografía	13
1.5.2. Definiciones metodológicas	13
<b>CAPÍTULO II. DISCAPACIDAD EN LA HISTORIA: PARADIGMAS Y PERSPECTIVAS</b>	<b>18</b>
<b>2.1. PERSPECTIVAS HEGEMÓNICAS</b>	<b>18</b>
2.1.1 Modelo de la prescindencia:	18
2.1.2 Modelo rehabilitador	20
Normalidad	20
Desarrollo e infantilización	21
Institucionalización	22
In/educabilidad	22
La culpa y las capacidades	24
2.1.3 Modelo social	24
Movimiento de vida independiente	25
Convención de los derechos de las personas con discapacidad	26
Legislación en Uruguay	27
La Convención en los hechos	27
Igualdad ante la ley	28
Mujeres y niñas con discapacidad	28
Educación inclusiva	29
Discriminación	29
Accesibilidad	30
Institucionalización	30
<b>2.2. NUEVOS AIRES</b>	<b>31</b>
Capacitismo	31
2.2.1. Diversidad funcional	32
Feminismo: cuidados, vulnerabilidad y cuerpo	33

2.2.2. Teorías Crip y Queer: modelo cultural	36
<b>CAPÍTULO III. PEDAGOGÍA SOCIAL: SUJETO, AGENTE Y RELACIÓN EDUCATIVA EN EL MODELO ESTRUCTURALISTA CRÍTICO</b>	<b>38</b>
<b>3.1. EDUCADORES/AS SOCIALES: SUJETOS DE NUESTRAS PRÁCTICAS</b>	<b>38</b>
3.1.1. La cuestión del malestar social: una posición más personal y política.	40
3.1.2. Acciones en movimiento	42
<b>3.2. SUJETO DE LA EDUCACIÓN: DIVERSIDAD Y LIBERTAD</b>	<b>42</b>
<b>3.3. RELACIÓN EDUCATIVA: UN MODO DE ACOMPAÑAR</b>	<b>44</b>
<b>CAPÍTULO IV. DIÁLOGOS: DISCAPACIDAD Y PEDAGOGÍA SOCIAL. ENCUENTROS Y DESENCUENTROS.</b>	<b>46</b>
<b>4.1. CATEGORÍAS ESTRUCTURANTES Y SUS RELACIONES CON LOS MODELOS: ¿QUÉ RELACIÓN EDUCATIVA POSIBILITAN?</b>	<b>47</b>
4.1.1. Modelo rehabilitador:	47
4.1.2. Modelo social	48
4.1.3. Enfoque de la diversidad funcional:	49
4.1.4. Modelo cultural: teoría crip	50
<b>4.2. UNA MIRADA A LA ACTUALIDAD: DISCAPACIDAD EN URUGUAY</b>	<b>51</b>
4.2.1 Educación	51
4.2.2 Inclusión educativa	51
Formación docente	53
Discriminación	53
4.2.3 Actividad económica	53
4.2.4 Representación social y política	54
Objetivos de las organizaciones	54
Formas de acción colectiva	55
<b>4.3. DEBATES ACTUALES: ESCUCHAR A LOS Y LAS EDUCADORES/AS SOCIALES</b>	<b>55</b>
4.3.1 Líneas de acción socioeducativa	56
4.3.2. Acerca del sentido de la acción	57
4.3.3. Bagaje pedagógico	58
4.3.4. ¿Cómo nombrar?	59
4.3.5. Violencias	60
<b>4.4. PENSAR LA ACCIÓN: LÍNEAS METODOLÓGICAS DE ACCIÓN SOCIO EDUCATIVA</b>	<b>61</b>
4.4.1 Interdependencia	61
4.4.2. Sujeto político	63
Decisiones e instituciones	64
Autodeterminación	65

4.4.3. Circulación social y cultural: Derecho a la ciudad	66
Accesibilidad	66
Promoción social y cultural	66
El barrio: habitar la comunidad	67
4.4.4 Activismo	68
<b>4.5. PROPUESTAS DE ACCIÓN SOCIO EDUCATIVA</b>	<b>69</b>
4.5.1. Propuesta 1: Cultura por la ciudad	70
4.5.2. Propuesta 2: Proyecto acceder	71
4.5.3. Propuesta 3: Participación ciudadana	72
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>73</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>75</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>79</b>

## **INTRODUCCIÓN**

El presente es un trabajo de carácter monográfico de egreso de la carrera Educador Social. Tiene como objetivo indagar en las diferentes perspectivas teóricas que se encuentran en debate en el campo social para trabajar con personas con diversidad funcional y las posibilidades pedagógicas que cada una de ellas ofrecen, de forma de generar aportes novedosos a marcos teóricos de la Pedagogía Social.

Para lograr dicho objetivo, opto por realizar una monografía de compilación, utilizando una estrategia metodológica de tipo cualitativa. El bagaje teórico es construido mediante la exploración bibliográfica y los aportes recibidos durante la participación en el proyecto “Pedagogía Social y Diversidad Funcional” en el año 2021.

En el Capítulo I presento la pertinencia y justificación de la temática para la Educación Social en Uruguay y los fundamentos a nivel de formación personal. A continuación exploro los antecedentes existentes en relación al tema, tanto nacionales como internacionales. Prosigo con la delimitación del objetivo general y los objetivos específicos. Finalizo este apartado detallando la estrategia metodológica.

En el Capítulo II realizo un recorrido histórico de las formas de trato a las personas con discapacidad, identificando los modelos o perspectivas que prevalecen en cada etapa. Esto es acompañado de un análisis de las principales categorías que estructuran cada perspectiva y su persistencia en las prácticas y los marcos legales actuales.

En el Capítulo III desarrollo las categorías de Agente, Sujeto y Relación Educativa enmarcadas en el Modelo Estructuralista Crítico de la Educación Social.

En el Capítulo IV propongo diálogos entre Pedagogía Social y Diversidad Funcional. En primer lugar visualizo las relaciones que establecen las principales categorías de los modelos o enfoques con el lugar de Sujeto y Agente y cómo se plantea la Relación Educativa. A continuación presento algunos datos de actualidad sobre la situación de las personas con diversidad funcional en materia educativa, económica

y en términos de representatividad social y política. Luego, sumo las voces de Educadores/as Sociales trabajando en el campo. Finalmente, conjugando los aportes mencionados, planteo algunas líneas de acción para el trabajo socioeducativo con personas con diversidad funcional.

El trabajo concluye con algunas reflexiones personales que me acompañaron en el proceso junto a ciertos planteos éticos que entiendo necesarios para desarrollar nuestra labor.

El título del trabajo, *Monstruo en el Espejo*, es una invitación a descomponer la mirada. Las personas con diversidad funcional, por escapar los marcos de la normalidad en lo corporal y/o conductual, han sido monstruadas a través de la historia. Encarnan lo extranjero, estableciendo una tensión entre rechazo y atracción (Pié, 2014). El título propone revisar lo que nos pasa frente al encuentro, a dejarnos interpelar por ese otro/a. Desentrañando lo que genera el reflejo y entendiendo que lo monstruoso habita en las formas de crear conocimiento y cultura que históricamente han imperado y que insisten en persistir.

## **CAPÍTULO I**

### **1.1. PRESENTACIÓN DEL TEMA, DELIMITACIÓN E IMPORTANCIA**

Antes de comenzar, creo pertinente hacer una aclaración: las formas de nombrar no son ingenuas. A las personas con cuerpos que salen de la norma, a estos cuerpos que incomodan, a las personas que de forma contradictoria generan miradas de compasión y rechazo, se las ha nombrado de distintas formas a través de la historia. Cada época refleja en sus movimientos el sentir humano, cada cambio de paradigma se impulsa por la incomodidad de personas y colectivos, que entienden menester que se oigan sus voces: “Nada sobre nosotros, sin nosotros” (Pié & Planella, 2012:55). Así se va dando forma a su identidad, desde su trayecto y sentir personal en interacción con los contextos culturales en los cuales transcurre su vida. Discapacitada/o, en situación de discapacidad, con diversidad funcional, entre otras. Son formas en que cada persona y cada colectivo se posicionará para que su identidad sea contemplada. Desde mi perspectiva, la academia debe escuchar desde un lugar que entienda las particularidades y complejidades que cada historia cuenta. Por este motivo, me mantengo en una postura de escucha mientras interiorizo las líneas teóricas, tomando postura hacia al final, donde desarrollaré la propuesta educativa que, desde mi entender, debe tener un posicionamiento político.

El propósito del trabajo es presentar los paradigmas, teorías y reflexiones que se encuentran en debate en el campo social relacionado al trabajo con la discapacidad, para establecer espacios de diálogo con las prácticas socioeducativas y producir en el marco de la pedagogía social. Es necesario historizar para ubicar algunas de las tensiones que se juegan en la actualidad. Finalmente, conjugar dichas reflexiones para problematizar las prácticas socioeducativas y proponer algunas líneas de acción.

La motivación por estudiar el tema parte de una necesidad formativa. En los diferentes dispositivos por los que he transitado, me he encontrado con personas con discapacidad. Una otredad que incomoda, que se intenta normalizar. Las estructuras de pensamiento que motivan ese movimiento exclusor y que habitan en todos/as, remiten a las formas en que socialmente se ha mirado a los sujetos. La



educación en su matiz más normalizadora, favorece los circuitos de exclusión, negando estas otredades que se presentan como radicalmente distintas. Por ello, entiendo fundamental que desde la pedagogía social se revisen los distintos paradigmas que han mirado a la discapacidad, para poder construir otros relatos en las instituciones que habitamos. En la actualidad, es un tema que comienza a producir itinerarios de reflexión en el marco de la formación en Educación Social en Uruguay, por lo que entiendo pertinente profundizar en ello.

La sociedad capitalista es generadora de distintas formas de exclusión, algo que concierne a nuestra tarea como educadoras/es sociales como profesión que habita en las fronteras. Sin embargo, en el camino hacia la inclusión se puede caer en una lógica normalizante, es decir, en una intención de adaptar al otro a un deber ser. Esta tensión inclusión/exclusión ha sido abordada en el continuo de mi pasar académico, pero poniendo énfasis en la exclusión económica, la desigualdad social, la territorialidad, entre otros. Sin desestimar esas formas de exclusión, propongo ir un poco más allá con ciertas preguntas. Cuando hablamos del otro: ¿Qué cuerpos nos imaginamos? ¿Qué funcionamiento orgánico esperamos? ¿Quién es el sujeto de la educación?.

Las personas con discapacidad han sido durante años ocultas, escondidas; han sido miradas como monstruos (Planella, 2006) y se les ha concedido el lugar de ángeles. Los paradigmas que han construido esas miradas son: el médico rehabilitador, el social y más recientemente se empieza a hablar de diversidad funcional y teoría crip. Propongo situarnos desde cada uno de estos para observar el lugar que le otorgan al sujeto en cuanto sujeto de la educación, la mirada y las prácticas que produce el agente en cuanto educador y la forma en que se configura la relación educativa, así como los efectos que produce.

## **1.2. JUSTIFICACIÓN**

Entiendo pertinente comenzar este apartado con la primer definición de la tarea educativo-social que es brindada en la formación:

Por educación social entendemos una práctica educativa que opera sobre lo que lo social define como *problema*. Es decir, trabaja en *territorios de frontera* entre lo que las lógicas económicas y sociales van definiendo en términos de

*inclusión/exclusión* social, con el fin de paliar o, en su caso, transformar los efectos segregativos en los sujetos. La educación social atiende a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica, al dotar a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico (Núñez, 1999:26).

Es decir, que allí donde se dibuje alguna frontera, la educación social va a proponer acciones educativas que apunten a la inclusión. Considero necesario pensar la inclusión en relación a su contraparte, la exclusión. Es decir, cuando pensamos en quiénes son aquellas personas que debemos incluir, primero debemos preguntarnos: ¿Por qué son excluidas? Cada momento histórico ha dibujado sus fronteras que resultan más o menos permeables a ciertas poblaciones. Con respecto a las personas con discapacidad, esta frontera se ha hecho más flexible en los últimos tiempos, pero sin duda, siguen habitando el territorio de la exclusión. Históricamente se ha intentado borrar, corregir, rehabilitar, pero nunca hacer lugar a esa diferencia. Estos colectivos han sido víctimas de prácticas eugenésicas, que persisten en la actualidad detrás de ciertos disfraces. El siglo XX presenció el asesinato de personas por su condición de “retardados” o “débiles mentales”. En la actualidad, se continúa con estas prácticas de manera más sutil, como por ejemplo, con la manipulación genética (Pie & Planella, 2012). Estas formas en las que la eugenesia se materializa en el presente, responden a lógicas neohigienistas, a saber, intervenciones para la corrección de aspectos no deseables en los sujetos y nuevas formas de control poblacional, que delimitan ciertos trayectos para los/as considerados/as peligrosas, o en el caso de la discapacidad, incapaces (Núñez, 2005). En palabras de la autora: “La gestión diferencial opera dotando a ciertas poblaciones de un estatus especial, que les permite coexistir en la comunidad, pero en circuitos previamente establecidos para cada una” (Núñez, 2005:10). Estos circuitos diferenciales son determinantes de la exclusión social, distanciando a estas personas de la realidad social imperante. Como consecuencia, se da lugar a otra forma de incapacitación, que es la social. En esta lógica, la existencia de estas personas es invisibilizada e incluso, son relegadas a un rango de sujeto que para su comunidad es un peso, una molestia. En un mundo capitalista, donde el centro es la producción, un funcionamiento diverso del cuerpo implica otros tiempos, otras tecnologías, otras arquitecturas. En resumidas palabras, resulta más barato mantener a estas personas por fuera. Para comprender el lugar que se les otorga,

resulta interesante el planteo de Maraña que Pié y Planella toman para explicitar las formas de opresión ejercidas en estos cuerpos:

Por lo tanto, doble cordel anudado a la opresión. Uno situado en las formas históricas de hacer ciencia, mirar, tratar y reparar a los cuerpos diversos. El otro, situado en el mismo orden social, que en su lógica productiva y competitiva produce y alimenta la explotación y dominación de aquellos que ponen en cuestión dicho orden, con su mismo ser corporal (Pié & Planella, 2012:15).

Es por esto que entiendo necesario que la Educación Social se involucre activamente en las discusiones sobre las formas en que la discapacidad se hace presente. Es necesario reflexionar para que nuestras prácticas no redunden en aquello que no queremos producir o profundizar: exclusiones. Como profesionales de las fronteras, podemos generar condiciones distintas:

La educación social, cuando da y posibilita tomar parte, a través de lo que tiene de específico —a saber: repartir las herencias culturales— teje, en ese entramado de participación, las posibilidades de inclusión de los sujetos. En particular de aquellos para los que algunos hubieran definido un destino sellado de exclusión. Inclusión en tanto partícipes: ser parte en la realización de algo. Aceptación que juega en dos sentidos: derecho a recibir (y en educación esto es el primero); y derecho a contribuir (a dar parte, a comunicar, a noticiar,...); en clave de apropiación, de transformación de lo recibido (Núñez, 2005:14).

### **1.3. ANTECEDENTES**

#### Educación Social en Uruguay:

*“¿Qué ves cuando me ves? Educación Social y Diversidad Funcional en Educación Media”.* (Valeria Navarro, Junio 2021, IFES).

Este trabajo ofrece una mirada crítica a la realidad de los liceos públicos de Montevideo en su relación con la inclusión educativa. Toma los discursos de docentes de distintas asignaturas y de estudiantes con diversidad funcional visual para comprender las posibilidades y obstáculos que se presentan en su trayectoria

educativa. Esta situación leída desde los marcos de la pedagogía social, suscita reflexiones interesantes sobre la tarea educativa cuando el sujeto de la educación es una persona con funcionamiento diverso.

*“Educación Social y Discapacidad. Una perspectiva sobre los discursos usuales en el abordaje pedagógico social con personas en situación de discapacidad”*. (Nicolás Rosa, Octubre 2020, IFES).

Esta monografía caracteriza el abordaje educativo-social con personas en situación de discapacidad, tomando los discursos de Educadores/as Sociales que trabajan con dichos sujetos. Aporta reflexiones sobre la pertinencia del abordaje de la Educación Social, en el ámbito de los programas que trabajan con la discapacidad. También concluye que el marco de la pedagogía social está alineado con el Modelo Social de la Discapacidad.

*“De derechos y hechos. Aproximación a un análisis desde la Pedagogía Social sobre discapacidad y sujetos de la educación en Educación Secundaria”* (Martina Purtscher, Junio 2020, IFES).

En este trabajo se estudian los discursos y representaciones sociales que construyen las personas que trabajan en Educación Secundaria, respecto a los y las estudiantes con discapacidad. Brinda una mirada profunda sobre los procesos de inclusión/exclusión que se generan en estas instituciones, leído desde el marco de la pedagogía social.

*“Representaciones docentes sobre estudiantes sordos: mirada educativo-social sobre la construcción del sujeto de la educación”* (Sergio Vulcano, Diciembre 2017. Facultad de Psicología)

Esta investigación indaga en las percepciones que tienen las/os docentes de una escuela acerca de sus estudiantes sordos/as. Resulta interesante las particularidades que se dan en una escuela de tipo especializada, los abordajes educativos y las miradas sobre el sujeto de la educación.

*“Educación Social y expresión plástica. Un abordaje pedagógico para personas con discapacidad intelectual”*. (Virginia Yanquez, Julio 2011, CENFORES).

Este trabajo estudia el vínculo entre educación social y expresión plástica. Destaca las posibilidades que abre el trabajo artístico y expresivo con personas con discapacidad intelectual, en el marco de una institución de protección 24 horas. Ofrece una mirada sobre este tipo de dispositivos y las propuestas que se realizan en ellos.

*“El rol del educador social en la discapacidad intelectual”* (Zulma Rodríguez, diciembre 1998, CENFORES).

Propone explorar el trabajo con discapacidad intelectual como posible campo de acción de la educación social. Asimismo, intenta sensibilizar sobre la temática. Remarca como importante en el abordaje educativo con personas con discapacidad intelectual, el trabajo con las familias, con el ámbito escolar, con la comunidad y con la individualidad del sujeto.

#### Educación Social en el exterior

En países como España, la educación social tiene un extenso y rico recorrido trabajando con personas con diversidad funcional. Sus aportes han sido muy valiosos para comprender y proponer sobre la temática. Los/as principales autores/as en los que me respaldo son:

- Asun Pié Balaguer
- Jordi Planella
- Soledad Arnau Ripollés
- Agustina Palacios
- Javier Romanach

### **1.4. OBJETIVOS**

#### **1.4.1. General:**

- **Aportar a los marcos teóricos de la pedagogía social a partir del análisis de los paradigmas existentes en el trabajo con personas con discapacidad en el campo social.**

#### **1.4.1. Específicos:**

- **Revisar las formas históricas en que se ha construido la discapacidad.**

- **Problematizar las implicancias de las perspectivas teóricas en los elementos del modelo estructuralista crítico de la pedagogía social: sujeto de la educación y agente.**
- **Caracterizar y analizar las posibles formas que toma la relación educativa en cada perspectiva.**
- **Identificar las tensiones que surgen en el campo social y las categorías transversales que provocan miradas reflexivas en la pedagogía social.**
- **Proponer líneas de acción socio educativa.**

## **1.5. ESTRATEGIA METODOLÓGICA**

### **1.5.1. Tipo de monografía**

Para plantear este tema, entiendo conveniente realizar un trabajo de compilación. La decisión responde a la pretensión de profundizar en los distintos constructos teóricos para pensar la discapacidad. A continuación destaco los ejes principales de la estrategia metodológica.

### **1.5.2. Definiciones metodológicas**

Para realizar este trabajo utilizaré una estrategia metodológica de tipo cualitativa. Este campo de investigación es amplio y variado en sus métodos y técnicas. Intentando resumir lo que significa, Irene Vasilachis toma las ideas de distintos autores y autoras referentes del tema, como por ejemplo Denzin y Lincoln y explica:

Es decir, que las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan. La investigación cualitativa abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos –estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevista, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales– que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos (Denzin y Lincon, 1994: 2 en Vasilachis, 2006:24).

Si bien este no es un trabajo de tipo investigativo, comparte los objetivos antes mencionados en cuanto a la forma de conocer sobre un tema. En este trabajo, la primera aproximación es bibliográfica:

#### A. Profundización teórica.

Para esto, comenzaré rastreando bibliografía de la temática, priorizando lo desarrollado en el campo de la pedagogía social en Uruguay y luego ampliando la mirada desde el contexto internacional. Como ya he mencionado, existe poca producción local en relación a este tema. Luego sumaré otros aportes locales y extranjeros para continuar profundizando.

#### B. Clases magistrales con referentes del tema.

Asimismo, tomaré de la investigación cualitativa una de sus técnicas: la entrevista en profundidad. Batthyány y Cabrera toman esta descripción para explicar sus características:

Podemos definir la entrevista cualitativa como una conversación: a) provocada por el entrevistador; b) realizada a sujetos seleccionados a partir de un plan de investigación; c) en un número considerable; d) que tiene una finalidad de tipo cognitivo; e) guiada por el entrevistador; y f) con un esquema de preguntas flexible y no estandarizado (Corbetta, 2007: 344 en Batthyány y Cabrera, 2011:89 ).

Las autoras explican que hay tres tipos de entrevistas, que resultan más o menos estructuradas según lo que la investigación requiera. La situación de entrevista en este trabajo es planteada desde un colectivo hacia una persona referente en el tema, por lo cual la misma es no-estructurada; gira en torno a una temática específica pero no hay un guión de preguntas. Respecto a la selección de informantes, por los objetivos planteados, resulta pertinente tomar las voces de distintas personas referentes del tema. En estos casos, se denominan informantes calificados:

Estas personas cumplen un rol fundamental en una investigación como conocedores expertos del tema que se pretende investigar. Se encuentran en un lugar privilegiado y poseen información que puede ser de utilidad para contextualizar el fenómeno a estudiar y nos pueden acercar al ámbito en el que se producen los hechos (Batthyány y Cabrera, 2011:90).

Por tanto, el siguiente momento del trabajo monográfico es el conocimiento a través de estas voces, tomadas de las conferencias realizadas en el proyecto: “Pedagogía Social y Diversidad Funcional”. A continuación una presentación de ellas y él:

Profesional	Formación	Involucramiento con el tema
Asun Pié Balaguer	-Doctora en Pedagogía por la UB -Educatora Social -Profesora de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la UOC	Academia Laboral Militancia
Jordi Planella	-Doctor en Pedagogía -Educatore Social -Catedrático en Pedagogía Social de la UOC. -Catedrático en la Fundación Randstad	Academia Laboral Militancia
Soledad Arnau	-Doctora en Filosofía en la UNED. -Máster Universitario en Discapacidad en la UNED.	Persona con diversidad funcional Academia Militancia
Amalia Gamio	-Experta internacional en derechos humanos y en derechos de las personas con discapacidad. -Vicepresidenta del Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad de las Naciones Unidas. -Doctora en Medicina en la UNAM.	Academia Laboral

Aquí estas personas posicionadas desde distintas perspectivas brindan sus reflexiones. A partir de ello y en conversación con los aportes bibliográficos, repararé los distintos momentos históricos en relación al trato y la mirada hacia la



discapacidad. A continuación, presentaré las discusiones actuales en relación a la misma.

### C. Análisis interpretativo y construcción de argumentos

Tomando los aportes mencionados previamente, procederé a realizar un análisis interpretativo de los textos y discursos, repasando y contrastando los distintos argumentos de cada paradigma con el modelo estructuralista crítico desde donde la educación social piensa sus prácticas. En este segmento, pretendo explorar las miradas que habilitan una apertura a lo pedagógico y las que no. Mi intención es observar cómo se construyen sujeto y agente de la educación en cada paradigma y si permite establecer un vínculo educativo. A este análisis, le incorporaré algunas categorías conceptuales que resuenan desde lo común, categorías que aportan a la pedagogía social en su pensar y sus prácticas y que resultan novedosas para la reflexión en el trabajo socioeducativo.

### D. La acción socioeducativa en juego

#### Debates y tensiones actuales

En el marco del proyecto “Pedagogía Social y Diversidad Funcional” tuve la oportunidad de escuchar a distintos educadores y educadoras sociales debatiendo acerca de su labor con personas en situación de discapacidad, en formato de grupo de discusión. Esto es una técnica en investigación cualitativa que tiene las siguientes características:

El grupo de discusión es una técnica de investigación social que (como la entrevista abierta o en profundidad, y las historias de vida) trabaja con el habla. En ella, lo que se dice —lo que alguien dice en determinadas condiciones de enunciación—, se asume como punto crítico en el que lo social se reproduce y cambia, como el objeto, en suma, de las Ciencias Sociales (Delgado y Gutiérrez, en Battyhány y Cabrera, 2011:92)

Algunas características que tiene este grupo es que se forma especialmente para esta ocasión y con una finalidad concreta. Es un espacio de intercambio de ideas y opiniones en donde se pretende que estén representadas las relaciones sociales que interesan a la investigación. Se considera que el número de participantes debe

estar entre 5 y 10, en los cuales se busca un equilibrio entre heterogeneidad y homogeneidad (Delgado y Gutierrez en Battyhány y Cabrera, 2011)

En este intercambio surgen algunas tensiones interesantes, algunas dificultades, el reflejo de la sociedad uruguaya en el trato a la diferencia y también, algunas pistas para formular una propuesta pedagógica.

#### Líneas de acción y propuesta pedagógica

Presentando cada paradigma, los argumentos que lo sustentan y las prácticas que producen, propondré algunas líneas de acción para el trabajo con la discapacidad en las instituciones que la educación social habita.

## **CAPÍTULO II. DISCAPACIDAD EN LA HISTORIA: PARADIGMAS Y PERSPECTIVAS**

En este apartado repaso las formas en las que se ha concebido históricamente a la discapacidad. Entiendo pertinente no tomar el relato histórico únicamente de forma cronológica, sino también observando la prevalencia de ciertas miradas en las prácticas actuales.

### **2.1. PERSPECTIVAS HEGEMÓNICAS**

#### **2.1.1 Modelo de la prescindencia:**

Bajo este modelo, se entiende que las personas con funcionamiento del cuerpo diverso, son proclives a ser desecho social:

(...) se supone que las causas que dan origen a la diversidad funcional tienen un motivo religioso y en el que las mujeres y hombres con este tipo de diferencias se consideran innecesarias por diferentes razones: porque se estima que no contribuyen a las necesidades de la comunidad, porque albergan mensajes diabólicos, porque son la consecuencia del enojo de los dioses, o que —por lo desgraciadas—, sus vidas no merecen la pena ser vividas (Palacios & Romanach, 2006:38).

En este marco se localizan dos sub-categorías que se basan en los mismos preconceptos hacia las personas, pero que determinan consecuencias distintas para ellas. Uno correspondiente a las prácticas eugenésicas (sub-modelo eugenésico) que bajo las premisas de pureza humana ponderan ciertos rasgos y desprecian o eliminan las corporalidades que se desajustan a esos ideales. Se identifican estas prácticas con mayor presencia en la antigüedad clásica. El otro sub-modelo es de marginación, que sitúa a estas personas como objeto de caridad y sujeto de asistencia. Es considerada por los autores ilustrativa de la edad media (Palacios & Romanach, 2006).

Pié nos invita a reflexionar sobre la herencia que recibimos de esas prácticas:

La idea inconsciente es que al tratarse de una presencia indecente, insultante para la normalidad, quedan justificados su repudio, su invisibilización y su desaparición. Desde este “no lugar”, los sujetos así inscritos devienen extranjeros, exiliados del mundo, desanudados de lo social y común. Son los otros, los que sobran, los que jamás deberían haber nacido (2014:70).

Las prácticas de exclusión de las personas con discapacidad persisten bajo la idea inconsciente de su prescindencia. La autora también nos recuerda que en el siglo XX, en los campos de concentración Nazis, muchas personas, niños/as y adultos/as con diversidad funcional fueron exterminadas por ser consideradas anormales. Por tanto, resulta imperante mantener la memoria viva de lo que pasó y de lo que sigue operando en otros niveles. Si bien hoy no se mata a las personas por tener una discapacidad, hay una muerte que es social. En palabras de Pié:

Se trataba (o se trata) de una especie de asesinato simbólico, silencioso, supuestamente científico, que terminaba (o termina) en castración vital de los sujetos. Los intentos de genocidio que han sufrido y sufren las personas con diversidad funcional se repiten en cada una de las pruebas prenatales, en las miradas de horror, en los pésames silenciados después del nacimiento de un niño con diversidad funcional, en las esterilizaciones forzadas, en la falta de requerimiento social que sufren, en definitiva, el exterminio social, corporal y simbólico continúa impregnando el imaginario social, privando de los derechos fundamentales a las personas con diversidad funcional, obviando, en fin, su humanidad (2014:72).

La autora no sólo remarca hechos del pasado, sino que devela algunas prácticas médicas y marcos jurídicos actuales en dónde aún persiste la idea de eliminar lo llamado deficiencia.

Volviendo al repaso histórico que desarrollan Palacios y Romanach, con la llegada de la modernidad se constituye como hegemónico el modelo médico rehabilitador, que según diversos referentes, es el que se mantiene con mayor vigencia hasta la actualidad.

### 2.1.2 Modelo rehabilitador

Desde su filosofía, se considera que las causas que originan la diversidad funcional no son religiosas, sino científicas. Desde este modelo, las mujeres y hombres con diversidad funcional ya no son considerados inútiles o innecesarios, pero siempre en la medida en que sean rehabilitados (Palacios & Romanach, 2006:38).

Aquí es cuando el tratamiento a la discapacidad se adentra en una lógica normalizante. Se da lugar a estas personas en la medida que puedan rehabilitarse y ocultar su diferencia. Los cuerpos resultan cada vez más intervenidos por distintos profesionales (sobre todo de la medicina) en pos de su rehabilitación. Respecto a lo educativo, con el mismo objetivo de normalizar, se crea la educación especial y se promueve la institucionalización de las personas con diversidad funcional (Palacios & Romanach, 2006).

### Normalidad

Porque la normalidad es un cuerpo que apenas si se percibe y la anormalidad es un cuerpo intensamente vuelto centro de la percepción. Porque la normalidad es un cuerpo de cuya existencia indecible nada decimos y la anormalidad es la existencia de un cuerpo decible y dicho y vuelto a decir. Porque la normalidad es un cuerpo sólo de carne y piel y la anormalidad es un cuerpo que se supone sin carne y sin piel. Porque la normalidad es un cuerpo que está vestido y la anormalidad es un cuerpo desnudado y desnudo. Porque la normalidad es refugio para el cuerpo refugiado y la anormalidad siempre está puesta en el exilio.

Carlos Skliar, 2007.

Foucault en “Los anormales” (2001) hace un extenso análisis histórico de la constitución del par normal/anormal, que es central en este paradigma. La norma aparece como principio de corrección y calificación de los sujetos. Es una técnica positiva, no se vale de castigos, sino que funciona de forma coercitiva. En el marco de la revolución burguesa surgen estas nuevas tecnologías de poder, donde el disciplinamiento de los cuerpos juega un papel esencial. El autor plantea que el

anormal se construye en base a tres figuras de finales del siglo XVIII y principios del XIX:

- El monstruo: incumple las leyes jurídicas y de la naturaleza. Relacionado a la animalidad. Indicio de criminalidad y peligro.
- El incorregible: se lo visualiza en la relación de la familia con las instituciones de la época, con un enfoque correccionista.
- El masturbador: reducido al ámbito privado. Se centra en la sexualidad y en los problemas o desvíos que se le atribuyen a las expresiones de la misma.

Entre estas tres figuras se va a erigir la tecnología de la anomalía humana desarrollada por la psiquiatría. Esta disciplina no nace tanto como una rama de la medicina, sino como rama de la higiene pública, encargada de la protección social. En tanto esa es su preocupación, se basa en técnicas eugenésicas para llevar adelante su tarea, marcas que persisten en el presente a la hora de tratar la diferencia. Respecto a estas tres figuras, es esclarecedor el aporte de Vallejos:

Estos tres personajes, pertenecientes a distintos momentos históricos, confluyen en el siglo XIX en la configuración del concepto de “anormal”, una identidad recortada sobre el fondo de una teoría general de la degeneración –que discurre entre la anomalía, la enfermedad y la teratología– entre la que se constituyó en una justificación científica, moral y social a las técnicas de clasificación, identificación e intervención correctiva (con eje en la medicina y la pedagogía) y punitiva (con eje en la justicia) sobre los anormales. Síntesis que perdura aún hoy, en el sentido de que todo aquel señalado como loco, delincuente, discapacitado, gay o pobre, entre otras anormalidades posibles, evoca, en alguna medida, imágenes de alguna de estas tres figuras (2019:65)

### Desarrollo e infantilización

Continuando con Foucault, él remarca que el momento de unión de las tres figuras del anormal se da cuando la psiquiatría descubre a la infancia. Se va a mirar con más detalle la conducta infantil y se va a vigilar su crecimiento. La anormalidad puede aparecer en la infancia como consecuencia de un pobre desarrollo, deviniendo en un adulto infantilizado. Asimismo se considerará en el rango de lo anormal las conductas adultas (sobre todo en relación a la sexualidad) de algunos niños y niñas. Otro aspecto interesante de este análisis es la aparición del cuerpo

anormal, como un material más de estudio para la psiquiatría. Foucault menciona, por ejemplo, “rasgos de imbecilidad”, que se asociaban a la detección de la anormalidad (2001). La infantilización de los cuerpos considerados anormales es una forma de discriminación que resiste el paso del tiempo.

### Institucionalización

Analizando el texto de Foucault, Pié remarca las herencias de dos modelos de tratamiento de lo anormal que dan marco a la creación de ciertas instituciones: “El modelo de la lepra, que funciona por exclusión, estigmatización y expulsión, que aspira a una comunidad pura sin locos, lisados o desviados dejó sitio al modelo de la peste que clasifica, etiqueta y diagnostica” (Pié, 2014:89). Las instituciones de tipo residenciales van a reflejar el modelo de la lepra, es decir, la ocultación y expulsión social de individuos por fuera de la norma. En relación a la necesidad de identificar y corregir esos cuerpos distintos, van a aparecer otros dispositivos, por ejemplo, en educación se crean espacios diferenciados: las escuelas especiales. Para definir la aptitud de un/a niño/a, se van a necesitar ciertos instrumentos que puedan medir sus capacidades, así como profesionales que se dediquen a ello, herencia del modelo de tratamiento de la peste (Pié, 2014).

### In/educabilidad

Pié nos acerca este concepto que trabaja Pérez de Lara (1998). Para comprenderlo, es necesario partir de la idea de vida humana que prima en nuestras sociedades occidentalizadas. Una vida que se considera superior a la vida animal, la vida cultural sobre la pura vida. Esto se relaciona con las formas de tratar a la discapacidad en este enfoque rehabilitador, en tanto la normalización de los cuerpos, es también un intento de humanizarlos. En palabras de Pié:

(...) esta percepción binaria de lo que es la vida, en realidad, también organiza el campo de muchos colectivos, o lo ha organizado hasta el día de hoy, en el sentido de que justamente, las personas con discapacidad, se las ha conceptualizado como pura vida o como menos vida humana, o como vida menos culturizada, etcétera. Entonces, digo esto porque todos los actos pedagógicos que pretenden cierta humanización, en el fondo, están alimentándose de ese binarismo sobre lo que es la vida que no cuestionan (Pié, comunicación personal, 13 de abril de 2021)

A partir de esta fractura es que Pérez de Lara introduce el concepto de in/educabilidad. A partir del concepto binario en relación a la vida, lo que se va a determinar, lo que se va a medir en la educación, es la existencia de un resto humano:

Es decir, un resto humano, es decir, un resto intelectual, un resto de audición, un resto de visión. Un resto. Plantea Nuria Pérez de Lara que en realidad la educación especial se pasa y se juega en ese diagnóstico sobre la educabilidad/ineducabilidad del sujeto que tiene que ver con la medición de ese resto, es decir, un trabajo, una obsesión sobre un resto que pretende de alguna manera ampliar, o amplificar (Pié, comunicación personal, 13 de abril de 2021).

La educación especial termina atrapada en una intención de incluir a los sujetos en una cierta humanidad que, según las autoras, de base está conceptualizada para excluir. Se educa en base a un ideal humano que se debe alcanzar, intentando ampliar un resto de lo mismo, esto es, lo que es normal: “En efecto, pasión por reducir al otro a lo mismo: mecanismo de inclusión que excluye, en el más profundo interior de lo mismo, al otro, lo otro de cada UNO” (Pérez de Lara, 1998:36). Profundizando, las personas que encarnan la alteridad representan lo que hay que superar como humanidad. La tarea de la educación especial se reduce a trabajar sobre el resto humano, previamente diagnosticado, de un sujeto/objeto. Por supuesto, la responsabilidad de ampliar ese resto se le adjudica al propio sujeto, que cuando deje de ser educable, pasará a ser objeto de asistencia (Pérez de Lara, 1998).

Esta forma binaria de entender la humanidad, esta existencia de una humanidad más culturizada y por tanto, más valiosa que la otra, también podría explicar el trato social que reciben otros colectivos segregados y que nos interpela como agentes de lo social a la hora de hablar de inclusión.

En conclusión, se apela a incluir a los sujetos a un esquema de sujeto hombre (género masculino), blanco, capacitado y capitalista. Un estereotipo que siempre será incómodo porque la realidad le excede.



## La culpa y las capacidades

Vallejos tomando ideas de Skliar (2002) nos dice:

(...) en ese tránsito hacia lo positivo, el Otro fue convencido de que está mal ser lo que es, fue persuadido para que deje de ser, fue manipulado minuciosamente para ir en pos de la pertenencia a lo Mismo. Un proceso que a la vez que naturalizó la normalización, instaló al Otro como anormal. (Vallejos, 2019:66)

La positivización de la normalidad genera en el individuo que queda por fuera, la responsabilidad de no encajar. La culpa es otra de las palabras claves para entender este paradigma. La responsabilidad de rehabilitarse está en el sujeto que recibe las correcciones. En palabras de Soledad Arnau:

Este Modelo, según distintos autores británicos, desarrolla la denominada “Teoría de la Tragedia Personal”, en tanto que es esa propia persona, Ser Humano “defectuoso física, sensorial y/o cognitivamente”, un “ser sufriente” por su situación particular y, sobre todo, por lo que ello conlleva: pertenecer al lado de la “a-normalidad”, de “lo otro”, ser “un ser que necesita cuidados y/o atención específicos”; y, por ello mismo, ser “un ser devaluado/a”, un ser con “menos capacidades humanas” que el promedio estándar normativo (Arnau, 2013:97)

La tragedia la lleva ese cuerpo, esa persona que no tiene las capacidades y que no logra que su resto humano se amplifique. En síntesis, los sujetos bajo este paradigma son menos humanos, menos valiosos y permanecen en circuitos de exclusión.

### **2.1.3 Modelo social**

(...) considera que las causas que originan la diversidad funcional no son ni religiosas, ni científicas, sino que son sociales; y que las mujeres y hombres con diversidad funcional pueden aportar a las necesidades de la comunidad en igual medida que el resto de mujeres y hombres —sin diversidad funcional—, pero siempre desde la valoración y el respeto de su condición de mujeres y hombres diferentes (Palacios & Romanach, 2006:39).

Este modelo se asienta en la centralidad que los derechos humanos han tomado en las últimas décadas. Se generan acciones que apuntan a la inclusión, aludiendo a la dignidad humana y a la igualdad de oportunidades.

### Movimiento de vida independiente

Palacios y Romanach plantean que este modelo nace de las reivindicaciones del movimiento social organizado de personas con discapacidad, principalmente del Movimiento de Vida Independiente. Este movimiento tiene su origen en Estados Unidos y en Reino Unido. En Estados Unidos, surge en la década del 60 y 70, momento en el que los reclamos por los derechos humanos por parte de diversos colectivos segregados, se hacían más fuertes. Las personas con discapacidad pedían por derechos civiles, desmedicalización, desinstitucionalización, así como también oportunidades para su libertad económica. En el Reino Unido, el movimiento tuvo otro enfoque: mejores políticas sociales, apelando al estado de bienestar europeo para hacerse cargo de las vulneraciones y exclusiones que vivían. Los colectivos de ambos países concretan intercambios y fueron nutriéndose de las propuestas y experiencias del otro (Palacios & Romanach, 2006).

Más concretamente, volviendo al modelo, en el Reino Unido en 1976 un grupo de activistas forma la UPIAS: Unión de Personas con Deficiencias Físicas contra la Segregación (Union of Physically Impaired Against Segregation), cuya propuesta es presentada luego como Modelo Social de la discapacidad, la cual es entendida desde aquí como opresión social. El cuerpo tiene la deficiencia, la discapacidad es de la sociedad que no piensa sus espacios, su educación, su trabajo y su cultura teniendo presente a estas personas. El documento que presenta la UPIAS postula que el tratamiento debe ser holístico, debe incluir a todas las esferas de la vida humana (Palacios & Romanach, 2006).

El movimiento también tuvo resonancias en España, donde se formó el Foro de Vida Independiente en el año 2001. Además de los planteos que ya he mencionado, este foro abre su participación a personas interesadas sin diferenciar cuál es su discapacidad. Esto como práctica alternativa a esa forma que responde a una clasificación médica y que no se centra en lo importante que es la lucha contra la

discriminación. Este colectivo ha logrado gran visibilización infiriendo en modificaciones de la legislación que concierne a sus vidas (Palacios & Romanach, 2006).

### Convención de los derechos de las personas con discapacidad

Es un tratado internacional que pretende promover cambios en los Estados para un pleno ejercicio de derechos de las personas con discapacidad, en vigencia desde el año 2008. Impulsa un cambio de paradigma del modelo rehabilitador al modelo social:

La Convención supone un cambio de paradigma en los enfoques de la discapacidad, al pasar de un modelo en el que las personas con discapacidad son tratadas como objeto de tratamiento médico, caridad y protección social a un modelo en el que las personas con discapacidad son reconocidas como titulares de derechos humanos, activas en las decisiones que influyen en su vida y capacitadas para reivindicar sus derechos. Este enfoque considera que las barreras de la sociedad, como los obstáculos físicos y las actitudes negativas, a que se enfrentan las personas con discapacidades son los principales obstáculos para el pleno disfrute de los derechos humanos (Naciones Unidas, 2008:7).

Los Estados parte se comprometen a generar una serie de modificaciones a nivel legislativo y de las políticas públicas, en consulta con los colectivos de personas con discapacidad, apuntando a su pleno goce de derechos. Los puntos neurálgicos de la convención se pueden resumir en este artículo:

Propósito – La Convención pretende alcanzar un objetivo concreto: promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente (2008:1).

En la actualidad, los Estados que ratificaron la convención son 182, entre ellos Uruguay.

## Legislación en Uruguay

Los avances en materia de derechos de las personas con discapacidad en Uruguay se pueden ver reflejados en la Ley N° 18651 del año 2010: “Ley de Protección Integral de personas con discapacidad”. En ella se plantea:

### Artículo 1:

Establécese un sistema de protección integral a las personas con discapacidad, tendiente a asegurarles su atención médica, su educación, su rehabilitación física, psíquica, social, económica y profesional y su cobertura de seguridad social, así como otorgarles los beneficios, las prestaciones y estímulos que permitan neutralizar las desventajas que la discapacidad les provoca y les dé oportunidad, mediante su esfuerzo, de desempeñar en la comunidad un rol equivalente al que ejercen las demás personas (Ley 18651, 2010).

Desde el Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad de las Naciones Unidas se supervisa la aplicación de la Convención, aportando a los Estados parte una mirada crítica sobre su trato a la discapacidad, dando pautas para la modificación de leyes y políticas que no estén en concordancia con lo acordado. Respecto a esta ley, se evalúa positivamente, siendo un paso en pro de los derechos de las personas con discapacidad, sin embargo se entiende insuficiente. Asimismo, se le critica que mantiene nociones y terminología que responden al modelo médico rehabilitador (Naciones Unidas, 2016).

## La Convención en los hechos

La convención rige desde hace 13 años, pero en los hechos, los avances de los Estados parte son poco significativos, lo cual deriva en que el modelo rehabilitador siga vigente. Para comprender cómo es (o no) impulsada en nuestro continente, me baso en la entrevista a Amalia Gamio, experta internacional en derechos humanos, especialmente de personas con discapacidad. Gamio participó de la redacción de la Convención y en la actualidad forma parte del Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad de las Naciones Unidas.

Como mencioné antes, los avances en materia de derechos de las personas con discapacidad son insuficientes. A nivel mundial, Amalia plantea que sigue siendo preocupante el trato a la discapacidad en estos puntos:

- igualdad ante la ley
- respeto a mujeres y niñas con discapacidad
- educación inclusiva. (Gamio, comunicación personal, 4 de mayo de 2021)

### Igualdad ante la ley

En muchos países se sigue manteniendo la tutela o curatela. En Uruguay, la Ley 17535 del año 2002 plantea:

Artículo 1º.- Modifícase el artículo 432 del Código Civil, el que quedará redactado con el siguiente texto: "ARTÍCULO 432.- Están sujetos a curaduría general los incapaces mayores de edad. Hállanse en este caso los dementes, aunque tengan intervalos lúcidos y las personas sordomudas que no puedan darse a entender por escrito ni mediante lengua de señas según lo establecido en la Ley N° 17.378, de 25 de julio de 2001. En este último caso, la intervención de intérprete de lengua de señas será preceptiva para decidir la curatela".

Artículo 2º.- Modifícase el artículo 1279 del Código Civil, el que quedará redactado con el siguiente texto: "ARTÍCULO 1279.- Son absolutamente incapaces los impúberes, los dementes y las personas sordomudas que no puedan darse a entender por escrito ni mediante lengua de señas, según lo establecido en la Ley N° 17.378, de 25 de julio de 2001. En este último caso la intervención del intérprete de lengua de señas es preceptiva para decidir la incapacidad. Los actos en que intervengan personas incapaces no producen ni aun obligaciones naturales y no admiten caución" (Ley 17535, 2002).

Asimismo, la Constitución de la República en su artículo 80 estipula que uno de los motivos por los que se suspende la ciudadanía es la "ineptitud física o mental" (1967). Desde el Comité se pide especial revisión en este aspecto para garantizar igualdad ante la ley de las personas con discapacidad (Naciones Unidas, 2016).

### Mujeres y niñas con discapacidad

Desde la perspectiva de Gamio, este es un aspecto preocupante en América Latina ya que mujeres y niñas con discapacidad tienen altas probabilidades de sufrir

violaciones de sus derechos humanos. Plantea que esto tiene que ver con un problema en el reconocimiento de los derechos de las mujeres en general, pero que es particularmente preocupante en esta población. En palabras de Gamio: “las mayores preocupaciones del comité respecto a las niñas y mujeres con discapacidad son: la violencia, la salud, en todo su enorme contexto, que implica también la salud sexual y reproductiva, y la discriminación” (Comunicación personal, 4 de mayo de 2021:5).

### Educación inclusiva

El Estado uruguayo mantiene segregados/as a los niños y niñas con discapacidad en el ámbito educativo, sosteniendo la educación llamada “especial”. Lo planteado en la Convención es que esta separación no exista, que todas las personas puedan acceder a la misma educación, preparando previamente a docentes y personal educativo. En las observaciones que hace el Comité, se explicita:

Al Comité le preocupa que no exista una política integral de educación inclusiva y que prevalezca la educación especial y segregada a todos los niveles con evaluaciones basadas en las discapacidades de las personas. También le preocupa que no exista una formación en la educación inclusiva para maestros, impidiendo la transición a un sistema de educación inclusivo (Naciones Unidas, 2016:15)

Otros aspectos que se destacan para entender el cambio que se quiere promover y las dificultades que aparecen en el proceso, son el tratamiento a la discriminación de estas personas, la falta de accesibilidad y el problema de la institucionalización.

### Discriminación

Respecto a este punto, Gamio entiende que queda mucho por trabajar. En muchos discursos se entiende que la discriminación no es un problema porque hay “tolerancia”. Desde la perspectiva de la Convención, la no discriminación tiene que ver con el igual acceso al mundo de todas las personas (Gamio, comunicación personal, 4 de mayo de 2021).

Otro aspecto que el Comité sugiere observar es la discriminación múltiple e interseccional, incluyéndola en la legislación antidiscriminación. Es necesario que existan las vías para denunciar estas formas de violencia, así como también mecanismos de reparación para quienes lo viven (Naciones Unidas, 2016).

Resulta fundamental generar otra sensibilidad en la sociedad para lograr un trato igualitario, lo cual está explicitado en el artículo 8 de la Convención (Naciones Unidas, 2008). Gamio nos explica que en América Latina es malinterpretado. Las campañas que se realizan con este fin tienden a colocar a las personas con discapacidad en el lugar de “angelitos superadores de obstáculos”. Esta forma resulta deshumanizante, responde a un modelo asistencialista y de beneficencia. A su vez, contribuye a la infantilización que sufren las personas con discapacidad. Por tanto, las campañas encaradas desde esta perspectiva terminan teniendo el efecto contrario, generan mayor discriminación (Gamio, comunicación personal, 4 de mayo de 2021).

### Accesibilidad

La Convención remarca lo importante de la accesibilidad para garantizar la igualdad de oportunidades. En los hechos, hay mucho por hacer en materia de accesibilidad, sobre todo a la información y comunicación. Se atiende principalmente a la accesibilidad física y se le da menor relevancia a otros tipos de accesibilidad (Gamio, comunicación personal, 4 de mayo de 2021).

### Institucionalización

La Convención se manifiesta en desacuerdo con la institucionalización por motivos de discapacidad, así como con la internación no consentida. Desde este modelo se plantea la desinstitucionalización de las personas con discapacidad en conjunto con la promoción de apoyos estatales para que puedan vivir integradas a la comunidad (Naciones Unidas, 2016). Gamio también aporta que esta medida se fundamenta en que en las instituciones se vulneran derechos, por malos tratos, violencia y falta de consentimiento en ciertas prácticas (abortos, esterilizaciones) (comunicación personal, 4 de mayo de 2021).

## 2.2. NUEVOS AIRES

En la década del 60 y 70, las personas se manifestaron en búsqueda de cambios que derivaron en la constitución del modelo social y que se plasman en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. En la actualidad, otras voces se hacen fuertes para marcar sus críticas a ese modelo. A continuación explico algunas de estas críticas, para luego desarrollar los nuevos planteos que surgen desde diversas corrientes.

### Capacitismo

En primer lugar, se cuestiona al modelo social por mantener un enfoque capacitista. Esto significa que el valor de una persona se centra en sus capacidades:

(...) el ejercicio de esas capacidades, se suele poner en conexión con el papel que el individuo lleva a cabo en sociedad. Dicho de otra manera, la idea de dignidad humana, claramente en el mundo antiguo pero igualmente en el moderno, suele relacionarse con el papel social de las personas. La idea de capacidad sirve en la medida en que los individuos son «útiles» para la sociedad y la comunidad, en la medida en que es posible obtener ciertos frutos sociales desde la actuación de las personas. (Palacios & Romanach, 2006:18)

Para estos autores, el modelo social no es crítico con respecto a esto y por tanto mantiene vestigios del modelo rehabilitador.

En efecto, la teoría de los derechos humanos ha estado cimentada sobre un modelo de individuo caracterizado, principalmente, por su «capacidad» para razonar, por su «capacidad» para sentir y por su «capacidad» para comunicarse. Es ese modelo el que constituye (el que ha constituido tradicionalmente) el prototipo del agente moral, esto es, el prototipo del sujeto capacitado para participar en la discusión moral (Palacios & Romañach, 2006:18).

Es por eso que se propone correr el foco de las capacidades, de lo que cada uno/a puede o no hacer, para comprender que esa forma ofrece un lugar que es exclusor.



### 2.2.1. Diversidad funcional

Palacios y Romanach (2006) proponen un nuevo modelo al que llaman *modelo de la diversidad funcional* o *modelo de vida independiente*, que se centra en la dignidad. Para los autores, la dignidad humana debe estar separada de la idea de utilidad de una persona. Desde esta perspectiva, el derecho y la bioética son los pilares para la consecución de la dignidad humana plena para todos y todas. Garantizando los derechos humanos se va a responder a la *dignidad extrínseca*, la cual ya es considerada en el modelo social. La *dignidad intrínseca* es, desde el modelo de la vida independiente, la que ha de ponerse en escena para un verdadero cambio social:

La dignidad intrínseca de una persona es precisamente eso, el valor de su vida. El colectivo de personas con diversidad funcional tiene pues en el entorno de la bioética la herramienta para restaurar algo que se ha perdido en la historia: el valor de su propia existencia (Palacios & Romanach, 2006:180)

A su vez, se propone el cambio de terminología, dejar de hablar de discapacidad u otros términos que conllevan una connotación negativa. El término es el propuesto por el Foro de Vida Independiente de España: “diversidad funcional”.

Y así, bueno, pues un poco intentamos también acogernos al concepto de diversidad (...), sobre todo porque al principio (...) parece que la diversidad mole, ¿no?, que sea algo positivo, que sea algo como divertido incluso, ¿no?, que la diversidad es bonita. Entonces dijimos bueno, pues vamos, vamos a darnos florecitas aquí y a querernos mucho más porque ya es hora de que nos queramos, después de tantas palizas que nos han dado, ¿no?, pues simbólica y realmente de algún modo, después de tanta discriminación y tanta vulneración y tantas cosas que nos suceden, vamos a intentar querernos un poco más. Entonces bueno pues, eso, en el año 2005 decidimos desde el activismo en vida independiente aquí en España y decidimos usar el concepto de diversidad funcional (Arnaú, comunicación personal, 27 de abril de 2021).

Este término “se ajusta a una realidad en la que una persona funciona de manera diferente o diversa de la mayoría de la sociedad” (Palacios & Romanach, 2006:108).

No tiene menos capacidades, simplemente precisa de otras personas o apoyos para su vida cotidiana. Cumple las mismas funciones que el resto de la sociedad a través de estos apoyos.

En el libro “Militancia y diversidad funcional” (2012), Pié y Planella relatan momentos históricos donde los colectivos organizados de personas con diversidad funcional toman el espacio público para manifestarse a favor de sus derechos. La perspectiva de la diversidad funcional tiene un componente que la hace sumamente valiosa, y es que se construye de forma participativa, directamente de las personas que sufren la discriminación en la actualidad. Son las voces de hoy con los reclamos de hoy. Se lleva la discusión al espacio público y lo personal se hace político:

... “tomar la plaza es tomar la palabra”, pero es tomar la palabra y mucho más que esto porque supone recuperar la conciencia política, diluir la distancia entre lo público y lo privado con el (re)anudamiento comunitario que supone esto para los sujetos, la reescritura del espacio público, el descubrimiento del valor del otro y del valor de la diferencia y, muy especialmente, el descubrimiento de lo común, de la comunidad. Y finalmente, la construcción de un “nosotros” inexistente hasta el momento (Pié & Planella, 2012:63)

Un nosotros que no haga de la diferencia una frontera, sino que invite a encontrarnos desde ahí. Comprender que somos seres interdependientes, con fragilidades, entendernos vulnerables. Para estos autores, el cambio está relacionado con la forma de concebirnos humanos. Siguiendo en esa línea, surgen aportes desde otros movimientos para pensar la realidad de las personas con diversidad funcional que resultan valiosas para profundizar en los abordajes socioeducativos.

### Feminismo: cuidados, vulnerabilidad y cuerpo

La epistemología feminista pone en escena a los cuidados, desde el cuestionamiento del mandato social patriarcal y desde la posibilidad de cambiar la forma de vincularnos. Pié toma los aportes de Tronto, que explica que al negar la vulnerabilidad de los seres humanos, se niega el derecho a ser cuidado (Tronto, 2009 en Pié, 2014). El cambio está en aceptar la fragilidad de lo humano, en

entendernos vulnerables: “Para Tronto, una sociedad que reconozca la vulnerabilidad común de los seres humanos y la necesidad universal de ser cuidado, puede eliminar o disminuir la dominación (...) (2009, en Pié 2014:135)”. Esto implica transformar la mirada de la dependencia, que suele entenderse negativamente, para asumir que las personas somos interdependientes y de esta forma, democratizar los cuidados.

Las teorías feministas también visibilizan el lugar del cuerpo en las relaciones humanas, en relación a los cuidados y la vulnerabilidad:

La ocultación de la vulnerabilidad está relacionada, sin duda, con la negación del cuerpo como instancia productora de significados. Así pues, es pertinente pensar que el valor del cuerpo y la vulnerabilidad están en permanente peligro de ser eliminados o modificados en su potencia productiva de nuevos significados. También la vulnerabilidad como instancia de relación y de cuidados positivos de los demás, del mundo y de uno mismo (Pié, 2016:146)

En relación a las perspectivas para pensar la diversidad funcional, surgen críticas respecto al lugar del cuerpo. El modelo social se centra en lo que los entornos y la sociedad imposibilitan en las personas con diversidad funcional. Sin embargo, la dimensión corporal es dejada de lado, o en un lugar menos importante, lo que se traduce, según algunas autoras, en territorio libre para el avance o la perpetuación de prácticas médico rehabilitadoras:

El modelo social, por tanto, se erige como una formulación teórica crítica de la discapacidad que aboga por desvincular la naturaleza social de la misma de su substrato fisiológico. Pero en cualquier caso, se erige sobre la dicotomía entre ambos planos, el fisiológico (la deficiencia, impairment), y el social (la discapacidad, disability). Al mantener esa dicotomía, no toma, al menos en sus inicios, al cuerpo como referencia fundamental para la elaboración de una interpretación crítica de la discapacidad. El cuerpo queda así abandonado a los dictámenes y prácticas de la ciencia médica y no se pone en escena como elemento fundamental del conflicto por la integración social (Ferreira, 2009: s.d., en Arnau, 2013:98)

Históricamente el cuerpo ha ocupado diferentes lugares pero nunca como un fin en sí mismo. El cuerpo ha sido negado, ha sido culpable o ha sido el medio para el despliegue de la razón: “La razón como principio y fundamento de todas las cosas es la causa principal de que el mundo del cuerpo, los afectos, las emociones y los sujetos subalternizados sigan al margen de los modos de hacer ciencia” (Pié, 2014:129).

Foucault es esclarecedor cuando plantea la vinculación del cuerpo con el poder a través del disciplinamiento del mismo (Pié, 2014). De esta manera, Pié nos invita a politizar el lugar del cuerpo:

(...) la vinculación inevitable entre cuerpos-ideas-prácticas es lo que hace que la vida no pueda ser una vida desnuda sino irremediabilmente política (...) si cuerpo y política están entrelazados es porque el cuerpo no es una certeza sino un campo abierto de tensiones en conflicto” (Ema, 2008:90, en Pié, 2014:109)

En relación a los cuerpos con diversidad funcional, Pié plantea que son hipercorporalizados, esto es, que lo primero que se registra en el encuentro con la persona es un cuerpo excesivo, monstruoso e incorrecto. Esto lleva a que el primer impulso social sea la normalización de los mismos. Para la autora, un movimiento a favor de un cambio real en nuestras formas de concebir la diferencia, es pensar al cuerpo diverso desde su potencial político:

Luego aquí, hacer estética de los cuerpos diversos es un acto político en cuanto que abre semánticas nuevas para comprender la diversidad y la diferencia. Y esta apertura es, entre otros, una democratización de la democracia. Es un acto que posibilita otros modos de existencia. Estética, por tanto, que posibilita pensar este existir diverso desde un lugar hoy todavía inédito (Pié, 2014:112)

Pié explica el concepto de corporeidad, que significa construcción social del cuerpo. El movimiento consiste en hacer grieta en lo que consideramos cuerpos bellos. Hacer de lo diverso expresión de lo común:

Al más puro estilo queer: no me interesa ni la normalidad, ni la integración, sino subvertir las estructuras hegemónicas de normalización. Dado que la inclusión se sostiene sobre el binomio dentro/fuera, se parte del supuesto de que no existen otros espacios, lugares fronterizos y difusos donde poder ubicarse. Es decir, no existe un-otro-lugar que no sea el de la exclusión o la integración a toda costa -esto es, la negación-. (...) ¿No se tratará de introducir juegos de ruptura para deshacernos de tanta normalidad? (...) ¿qué sentido tiene volver a un lugar del que precisamente te han expulsado? (Pié, 2014:118).

Pié nos introduce a los estudios queer, en donde se gesta un nuevo modelo para pensar la diversidad funcional.

### **2.2.2. Teorías Crip y Queer: modelo cultural**

Este modelo es propuesto por Robert McRuer, que articula los estudios de diversidad funcional con la Teoría Queer. Al igual que Queer, Crip es un término peyorativo para referirse a una persona con diversidad funcional, es por esto que McRuer toma ese término para resignificarlo. El autor encuentra interesante pensar en el cruce de ambos colectivos, entendiendo que comparten su lucha contra la normalización. A su vez, estas personas tienen en común lo que Pié llama hipercorporalidad: sus cuerpos, deseos y comportamientos son vistos como excesivos. Asimismo, comparten la vivencia de una sexualidad oprimida (McRuer en Arnau & Moscoso, 2016). Finalmente, lo que entiendo más interesante se resume en este párrafo:

Ambos movimientos en su forma más radical, tratan no sólo de celebrar la diferencia, sino de hacer las conexiones entre todas las formas de injusticia: los movimientos de discapacidad y movimientos queer han criticado el racismo, el colonialismo, el sexismo y el capitalismo. En otras palabras, ambos movimientos no estaban entendiendo el problema de la desigualdad (para las personas con discapacidad o LGBTQI) simplemente como una cuestión de prejuicio individual, sino más bien como un problema que se construye en sistemas económicos, raciales, de género que dependen de y sostienen la desigualdad (McRuer en Arnau & Moscoso, 2016:139).

Uno de los conceptos centrales de su propuesta es el de *compulsory ablebodiedness*, cuya traducción al español sería “capacidad obligatoria”. McRuer entiende que el capacitismo tiene similitudes con la heterosexualidad obligatoria, desarrollada por teóricas feministas como Rich y Butler. Esto se resume en el hecho de que “tener capacidades” nos coloca en el lugar de normal, que resulta cómodo y privilegiado.

(...) vivimos en un mundo que en primer lugar concibe que “no tener una discapacidad” es el estado “natural” del ser. En segundo lugar, el mundo capacitista concibe este estado como uno altamente deseable (que, como sugerí en mis respuestas anteriores, viene acompañado con todo tipo de privilegios y es recompensado institucionalmente) (McRuer en Arnau & Moscoso, 2016:140)

A partir de estos aportes McRuer propone, para pensar la diversidad funcional, un nuevo enfoque al que llama modelo cultural, que se posiciona de forma más radical con un planteo político claro y en oposición a los modelos más difundidos:

Como tal, crip se opone a ambos: 1). El modelo médico, lo que reduciría la discapacidad a la univocidad de la patología, el diagnóstico, o el tratamiento / eliminación; y, 2). Al modelo social, desarrollado en gran parte en el Reino Unido. El modelo social sugiere que la “discapacidad” debe ser entendida como situado no en los cuerpos (o mentes) de personas, sino en un entorno inaccesible el cual tiene que adaptarse a ellos (según este modelo, una persona que usa una silla de ruedas, por ejemplo, no sería “discapacitada” si todos los lugares tuvieran rampas). Centrado en el exceso, el desafío y la transgresión extravagante: crip ofrece un modelo de discapacidad que es culturalmente más generativo (y políticamente radical) que un modelo social que es solamente, más o menos, reformista (y no revolucionario) (McRuer en Arnau & Moscoso, 2016:138).

Desde esta postura, no se lucha por la inclusión de las personas con diversidad funcional en el mundo tal y como lo conocemos. Esta perspectiva propone luchar contra toda injusticia, contra un sistema que es opresivo. McRuer entiende que este colectivo tiene la potencia de desafiar los sistemas de poder, de construir nuevas formas de vivir y ser humanos/as (McRuer en Arnau & Moscoso, 2016).

### **CAPÍTULO III. PEDAGOGÍA SOCIAL: SUJETO, AGENTE Y RELACIÓN EDUCATIVA EN EL MODELO ESTRUCTURALISTA CRÍTICO**

Núñez presenta el modelo estructuralista crítico en educación social, que está conformado por 5 elementos y las relaciones que se establecen entre ellos. Estos elementos son:

- agente de la educación
- sujeto de la educación
- contenidos
- metodología de la acción educativa
- marcos institucionales de la acción social educativa (Núñez, 1999)

Para este trabajo, entiendo pertinente desarrollar los primeros dos, a saber: agente, sujeto y cómo se construye la relación educativa. Es interesante tomar los planteos actuales de Núñez, que nos ubican en una realidad compleja, una realidad que se plantea líquida, como la describe Bauman. Es aquí donde el modelo debe tener una postura crítica a las formas de acción social, ya que existe una tendencia a derivar en lógicas neohigienistas que tienen como propósito el control poblacional. Núñez plantea que la educación social debe intentar abrir otros caminos: “La idea es que algo, en medio de la fluidez de esta modernidad líquida, precipite. Educar, convocar al sujeto como para que algo de la cultura plural precipite y haga sitio (2014:64)”.

#### **3.1. EDUCADORES/AS SOCIALES: SUJETOS DE NUESTRAS PRÁCTICAS**

Para hablar de lo que implica ocupar el lugar de agente de la educación, entiendo pertinente hacerlo desde los desafíos actuales que se le presentan.

Desde la perspectiva de Pié y Salas, la educación social ha encontrado su talón de Aquiles: su fuerte carácter coyuntural. Esto significa que su desarrollo está sujeto a los cambios políticos, económicos y sociales del contexto (2020). La actualidad política uruguaya está marcada por el avance del neoliberalismo, lo que deriva en recortes de proyectos sociales, precarización de la tarea y un enfoque neohigienista en las prácticas. Volviendo a los planteos de Pié y Salas, los autores consideran que ha habido un vaciamiento cultural en la educación en general y nos invitan a

repensar la transmisión como elemento fundamental en la relación educativa (2020). Agente y sujeto se vinculan en tanto sujetos, posibilitando una transacción cultural necesaria:

Así, la educación requiere como mínimo de tres elementos: el sujeto de la educación, el agente de la educación y la transacción cultural que necesariamente debe darse entre ambos. Si la relación que emerge entre agente y sujeto de la educación no está mediada por la transacción cultural, no podemos hablar de educación, antes bien de control, asistencia o manipulación del carácter (Pié y Salas, 2020:103).

Es decir, que la ausencia o poca presencia de los contenidos mediando esa relación, propone un vínculo desde otro lugar, que puede resultar violento. Ahora, el análisis no se concluye simplemente poniendo la transacción cultural en su lugar. Cuando hablamos de cultura también hablamos de hegemonías y subalternidades. Los autores nos hacen algunas preguntas:

La cuestión es que si definimos la educación como una actividad asimétrica donde se enseña y se aprende, donde se transmite y se adquiere ¿qué ocurre con esos grupos marcados por una diferenciación social de inferioridad? ¿Qué ocurre con la transmisión de contenidos sesgados, coloniales, normalizadores que problematizan algunas diferencias? ¿Qué ocurre con una concepción civilizatoria que expulsa a algunos colectivos del terreno de lo humano? O ¿Cómo seleccionar los contenidos apropiados para abrir horizontes al sujeto si esos contenidos no existen o dominan? (Pié & Salas, 2020:104)

Aquí es donde aparece una de las paradojas de nuestra tarea: pendular entre invitar al sujeto al mundo naturalizando el orden social que impera, o abrirnos a la posibilidad de establecer otras relaciones con esa realidad: relaciones de rechazo de lo injusto y deseo de transformación social. Pié y Salas plantean que nuestra labor está en el campo de la cultura donde constantemente se negocia lo hegemónico (2020).



### **3.1.1. La cuestión del malestar social: una posición más personal y política.**

Ser agentes de lo social, desde la mirada de Solé, es un lugar incómodo. Miramos cara a cara los efectos de una sociedad cada vez más marcada por el ritmo del mercado y por la individualización (2020). Miramos cara a cara al malestar social e intentamos con nuestras manos frenar o cambiar un poco esa corriente que por momentos nos desborda. Es pertinente pensarnos inmersos/as en la realidad y en cómo nos vemos afectados/as en la misma. Pérez de Lara aporta reflexiones que ayudan a pensar nuestra labor:

Así, a través de nuestra organización social del trabajo se producen cada vez más esas zonas intermedias de vulnerabilidad, en las cuales quedan incluidos la mayoría de asalariados y asalariadas de la sociedad, entre ellos los educadores y educadoras (...). Nos encontramos, así, con el hecho de que un colectivo de vulnerables trabaja sobre un colectivo de excluidos para incluirles a través, precisamente, de una organización del trabajo que ha dejado de ser integradora para unos y otros (Pérez de Lara, 1998:170)

Si bien la autora se refiere a la inclusión en programas laborales, esta reflexión puede ser traspolada a otras esferas de la vida social, respecto a la inclusión en instituciones que imponen recorridos desubjetivantes. ¿Cómo ser educadores en una realidad que nos vulnera, en donde deseamos que otros/as no sean vulnerados/as?

El sujeto moderno está muriendo y el sujeto que quiere construir la posmodernidad está cada vez más lejos de *ser* sujeto. Siguiendo con Pérez de Lara, ella explica cómo el sujeto moderno ha producido ciertas prácticas que, amparadas en una mirada masculina del otro, han realizado los valores de lo científico racional, dejando de lado lo que se entiende como femenino: lo experiencial, los cuidados y la vulnerabilidad. Posicionados desde esa mirada, el otro/a, resulta siendo objeto de intervención y no sujeto, lo cual genera una situación de dominación y violencia para con ese otro/a. Desde esta perspectiva, educadores/as también terminamos colocados/as en lugar de objetos de prácticas institucionales que se anquilosan. La autora nos invita a ser sujetos de nuestras prácticas:

En última instancia, el deseo de ser coprotagonistas de un proceso de cambio en las instituciones educativas, negándonos a satisfacernos con aquello precisamente que nos confina a la inmovilidad, reduciéndonos también a objeto, y de caminar en búsqueda de algo aún no realizado (Pérez de Lara, 1998:159).

En esta coyuntura de liquidez, de vorágine y de individualización de los conflictos, ser sujeto de nuestras prácticas es estar presentes, es tener conciencia política y social de nuestra realidad, para no dejarnos absorber por lo complejo y a veces doloroso de la tarea, para encontrar en ese rechazo a la injusticia el deseo de construir algo diferente:

El campo social -tal y como hemos visto- es un campo complejo de fuerzas y de luchas atravesado por todo tipo de conflictos, y eso genera inquietud en muchos profesionales. En algunos casos esa inquietud puede llegar a ser muy paralizante o derivar en un profundo malestar, pero también puede señalar el rechazo ante los efectos de la injusticia y desigualdad que genera el capitalismo y el régimen neoliberal que nos gobierna. ¿Por qué no leer en ese rechazo el deseo de otra cosa? (Solé, 2020:158)

Un deseo que debe expresarse en el trabajo con la cultura, sabiendo que *cultura* también puede ser dominación. Un trabajo que haga lugar a otros conocimientos que vengán a cuestionar algo de lo hegemónico. Para Pié y Salas, esto es fundamental cuando trabajamos con las personas que sufren diferentes exclusiones. El lugar de encuentro es compartiendo las luchas:

Es en el campo del activismo en primera persona donde encontramos estas aperturas y donde se hace más evidente la insuficiencia de una educación en términos de transacción cultural. Es decir, en términos de un legado cultural que precisamente hay que poner en discusión dada su capacidad de sujeción subjetiva y colectiva (2020:108)

En síntesis, como agentes también estamos implicados en una realidad que no es justa. Entendernos parte es importante para darnos el lugar de sujetos, asumir nuestra vulnerabilidad en el trabajo socioeducativo, así como también para cuestionar la cultura que sostenemos.

### **3.1.2. Acciones en movimiento**

Para proponer un vínculo con la cultura con las características mencionadas anteriormente, el agente de la educación social vehiculiza su acción principalmente a través de tres metodologías: transmisión, mediación y enriquecimiento del medio (García Molina, 2003). La primera es considerada como una acción directa en relación a la enseñanza-adquisición de los contenidos, las últimas dos se consideran previas a que eso ocurra (García Molina, 2003). La mediación que realiza el agente es respecto a los contenidos culturales, a los otros y al entorno social (García Molina, 2003). Por otro lado, enriquecer el medio es saber gestionar los tiempos y espacios de la actividad educativa, permitiendo la experimentación y dando libertad, pero manteniendo presente el objetivo del encuentro (García Molina, 2003).

### **3.2. SUJETO DE LA EDUCACIÓN: DIVERSIDAD Y LIBERTAD**

En los textos de educación social, el sujeto de la educación se entiende como un lugar ofertado para que un/a otro/a ocupe (García Molina, 2003). Un lugar que no se entiende como físico, sino simbólico. Partiendo de esa premisa, el lugar que ofrezco tiene que ver con la mirada que tengo de los sujetos con los que voy a trabajar. Planella invita a pensar a ese/a otro/a como un ser de proyecto:

(...) la necesidad de sentirse autor y protagonista del propio proyecto de vida está muy ligada con el ejercicio de la libertad, a la no renuncia de la libertad interior. La dignidad de la persona pasa por poder crear y vivir el propio camino de la autonomía, sentirse reconocido como tal por el otro (Benavent, 2003:252, en Planella, 2016:66)

El autor entiende que proyectar es una de las acciones que nos hace humanos: proponernos objetivos y caminar hacia ellos. El agente de la educación social debe acompañar este proceso, atendiendo a estar presente pero sin marcar el rumbo. Acompañar al sujeto lo habilita a poder arriesgarse, equivocarse. En esa misma línea, Planella propone que debemos permitirle al otro/a la “dignidad del riesgo”:

No hay capacidades, ni condiciones físicas, psíquicas, sociales o morales que justifiquen el negar vivir desde la “dignidad del riesgo”. Los fundamentos de la dignidad del riesgo pasan por no construir comunidades paralelas. La comunidad paralela aleja a los niños y a los adultos de la comunidad “real”, aislándolos y raptándolos de la experiencia de la simbolización (2016:23).

Permitirle al sujeto la dignidad del riesgo es permitirle el ejercicio de decidir, es educar la libertad. Esto es realmente significativo cuando pensamos el trabajo educativo con personas con discapacidad, donde las miradas pueden resultar infantilizadoras, negando la posibilidad a los sujetos de escribir su propia historia.

Larrosa (2009) nos habla de lo valioso de la experiencia en educación y cómo resulta difícil en estos tiempos. En una era en donde hay exceso de información, de opinión, donde el tiempo falta, donde trabajamos en exceso porque más actividad es mejor, hay poco lugar para la experiencia. El autor define a la experiencia como algo que le pasa a la persona, a nivel subjetivo, algo que le es exterior, que resulta novedoso y por tanto tiene una cuota de riesgo. En ese contacto con lo exterior, hay un movimiento de encuentro, hacia afuera y luego hacia una misma, que forma y transforma (Larrosa, 2009). La posibilidad de la experiencia en educación tiene que ver con el lugar que le proponemos al sujeto y como plantea Planella (2016), tiene que habilitarse el riesgo. Conscientes de la aceleración en la que vivimos, poder proponer espacios y tiempos distintos, en donde el sujeto se forme y se transforme, nos coloca un momento por fuera de la reproducción de lo que es. Nos invita a creer que se puede ser y estar de otra forma.

Como mencioné en el apartado anterior, el sujeto y el agente se vinculan a través de contenidos, que pueden o no entenderse educativos. Debemos ejercer una vigilancia epistemológica en relación a la transacción cultural y dejar de reproducir una idea de sujeto normal, capaz, con una mirada patriarcal y heterosexista. El sujeto es enigma y como tal debe ser mirado desde la diversidad, desarticulando un ideal de sujeto que poco tiene que ver con lo que somos como humanos.

### 3.3. RELACIÓN EDUCATIVA: UN MODO DE ACOMPAÑAR

En otros aportes, Planella nos invita a pensar la acción educativa como acompañamiento social. Para el autor, un profesional del acompañamiento social debe ser:

- alguien que acompañe en procesos de autonomía moral y física;
- que sea un profesional de proximidad;
- alguien más allá de los diagnósticos, las categorías, los problemas sociales y/o personales, sea capaz de reconocer a la persona;
- alguien que conecte con el territorio y las redes que lo configuran;
- que no se atrinchere en los despachos ni en la burocracia administrativa (que vaya ahí donde emergen y explotan los conflictos sociales);
- que reconozca y pueda situar las coyunturas políticas e históricas del momento que le ha tocado vivir;
- que sea capaz de ver al otro no como un problema, sino como una posibilidad, etc. (Planella, 2007: s.d. en Planella 2016:19)

El autor también cita a Deligny (1971) para explicar el lugar del educador/a social, como un “profesional de presencia ligera” (en Planella, 2016). Una presencia que debe respetar los tiempos del sujeto, que debe tener ciertos posicionamientos políticos y éticos a favor de los derechos de las personas y de su libertad. Una presencia que debe entender el contexto en el que desarrolla su labor, tiempo histórico y territorialidad. Una presencia que debe ver al otro/a como posibilidad.

El concepto de Núñez de “antidestino” da robustez a la relación educativa. En ella es necesario proyectar con el sujeto más allá de los destinos prefijados que se suponen para ciertas poblaciones (1999), es necesario habilitar nuevos recorridos sociales. Freire lo llama “inacabamiento”, pensar a los y las educandos/as desde sus potencias, sin poner un techo a sus posibilidades (2004). Podría seguir citando autores, pero lo importante es remarcar que la pedagogía social se posiciona desde ese lugar para educar, la relación educativa es una relación social que va más allá de lo preconcebido, es una relación abierta al por venir.

Por tanto, la relación educativa implica caminar al lado, acompañar, cultivando ese camino de posibilidades, permitiendo el riesgo y la libertad. En otras palabras:

Esta relación es educativa en tanto que el maestro deja siempre un espacio abierto para el libre movimiento del aprendiz. Propiamente, el maestro no influye en el aprendiz, sino en ese espacio abierto. Configura educativamente ese espacio, precisamente, para “dejar aprender” al aprendiz. Por tanto, el que aprende en relación a su maestro, aprende no lo que sabe éste -sus conocimientos- sino la relación que él mismo establece con lo que sabe, una relación o escucha que se muestra de una determinada manera en la forma como configura el espacio abierto donde el aprendiz aprende. Y lo que aprende es, precisamente, un modo de relación, una escucha del mundo (Bárcena y Mèlich, 2000:179).

Siguiendo con los planteos de Bárcena y Mèlich, ellos consideran que la educación debe intentar construir un mundo no totalitario. Remar a contracorriente de las tendencias que intentan tecnocratizarla, ir contra la asignación social de destinos, contra todo aquello que nos fragmente como sujetos. Para ello es ineludible partir de una ética que se construye a través de la hospitalidad y la responsabilidad por el otro/a:

La educación, ahora aparecerá finalmente como una acción hospitalaria, como la acogida de un recién llegado, de un extranjero. Y desde esta respuesta al otro originaria, desde esta heteronomía<sup>1</sup> que funda la autonomía del sujeto, la relación educativa surgirá ante nosotros como una relación constitutivamente ética. La ética, entonces, como responsabilidad y hospitalidad, no será entendida como una mera finalidad de la acción educativa, entre otras, sino por su condición de posibilidad (Bárcena y Mèlich, 2000:126).

Por tanto, la relación educativa parte de una ética necesaria, de una forma de ser y estar en el mundo, de entender los vínculos humanos, para construir un mundo en el que haya lugar para todas y todos. Como plantea Pérez de Lara, una relación que no puede basarse en una concepción de la vida humana de forma binaria, donde haya una vida más valiosa que otra. La relación educativa es ante todo una relación entre dos personas, que habitando el lugar de sujetos, son y crean cultura.

---

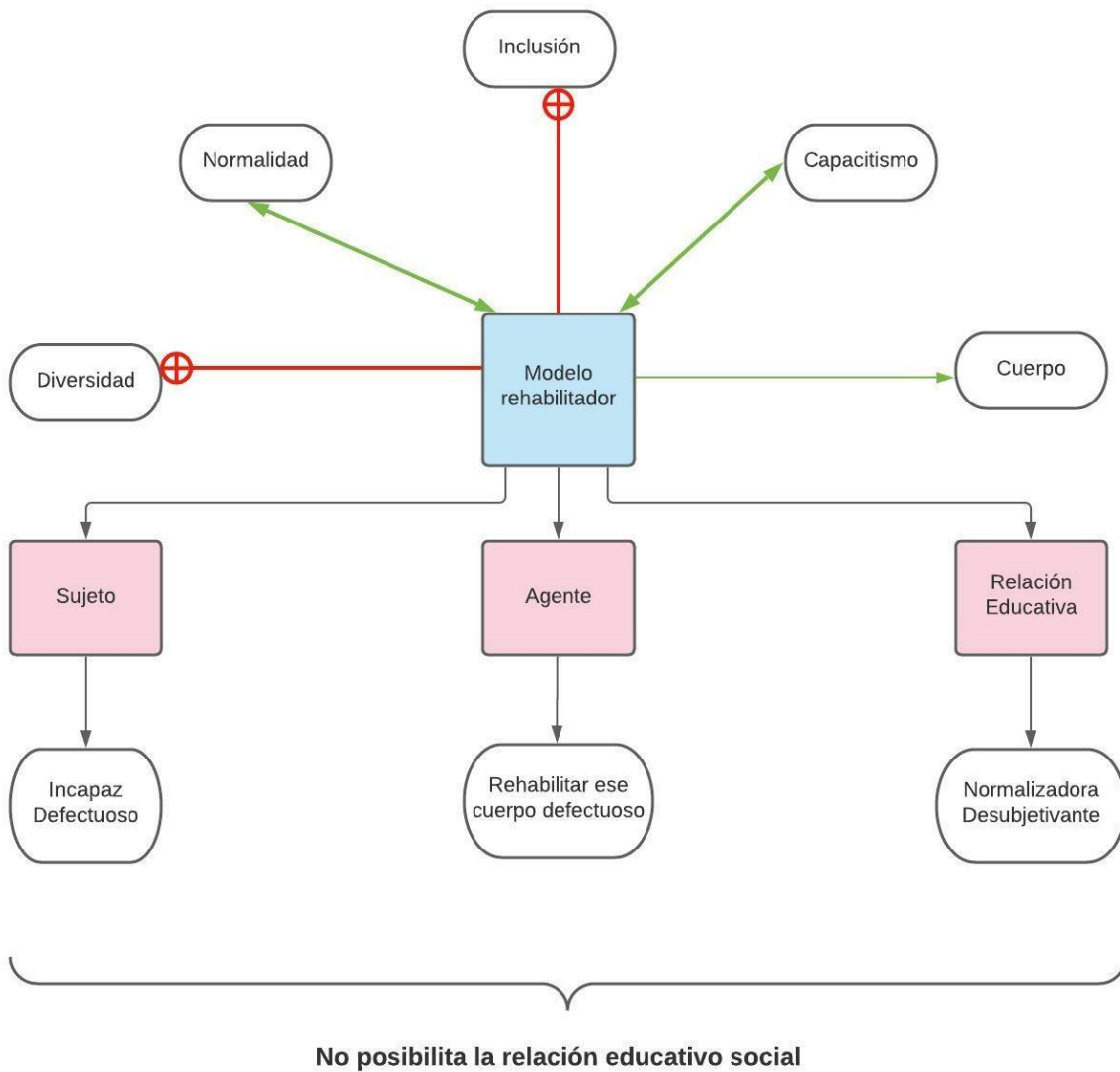
<sup>1</sup> Heteronomía es entendida como la capacidad de responder por el otro, de responsabilizarnos por él/ella. Para estos autores, la autonomía, pensada como libertad del sujeto, necesita una heteronomía previa para poder ser.

**CAPÍTULO IV. DIÁLOGOS: DISCAPACIDAD Y PEDAGOGÍA SOCIAL.  
ENCUENTROS Y DESENCUENTROS.**

	Paradigmas hegemónicos		Nuevos aires	
	Médico Rehabilitador	Social	Diversidad Funcional	Cultural
<b>sujeto</b>	Cuerpo defectuoso, debe ser reparado. Culpable. Incapaz. Infantilizados/as. Angelitos/as. Monstruos.	Discapacidad como construcción social. Localizada en el entorno, no en el sujeto. Sujeto de derechos.	Deficiencia como resistencia. Vuelta al cuerpo. Persona que necesita de apoyos. Persona que toma decisiones.	Deficiencia como resistencia. Luchar contra toda forma de opresión. Reivindicar lo crip.
<b>agente</b>	Rehabilitar los cuerpos. Ocupar el tiempo. Perspectiva técnica.	Rehabilitar los entornos, trabajo centrado en lo social. Perspectiva política. Sensibilización.	Acompañar. Proyectar. Trabajo en la cultura, renegociar lo hegemónico. Perspectiva política.	Perspectiva política. Subvertir el orden normativo.
<b>relación educativa</b>	Centrada en el sujeto a rehabilitar. Normalizadora.	Centrada en la defensa de los derechos humanos. Inclusión en los diferentes ámbitos (educativo, laboral, comunitario).	Acompañar situando a la persona en la producción de su proyecto. Diluir las cuotas de poder de los profesionales. Inclusión no centrada sólo en lo laboral y educativo, sexualidad, ocio, etc.	Trabajo educativo como espacio político. Cuestionar y trabajar sobre la cultura.
<b>categoría estructurante</b>				
	Normalidad. Educabilidad. Monstruosidad.	Inclusión. Igualdad de oportunidades. Interseccionalidad	Vulnerabilidad Interdependencia Cuidados. Dignidad del riesgo. Capacitismo. Dignidad humana. Cuerpo.	Capacidad obligatoria. Cultura. Capacitismo. Cuerpo.

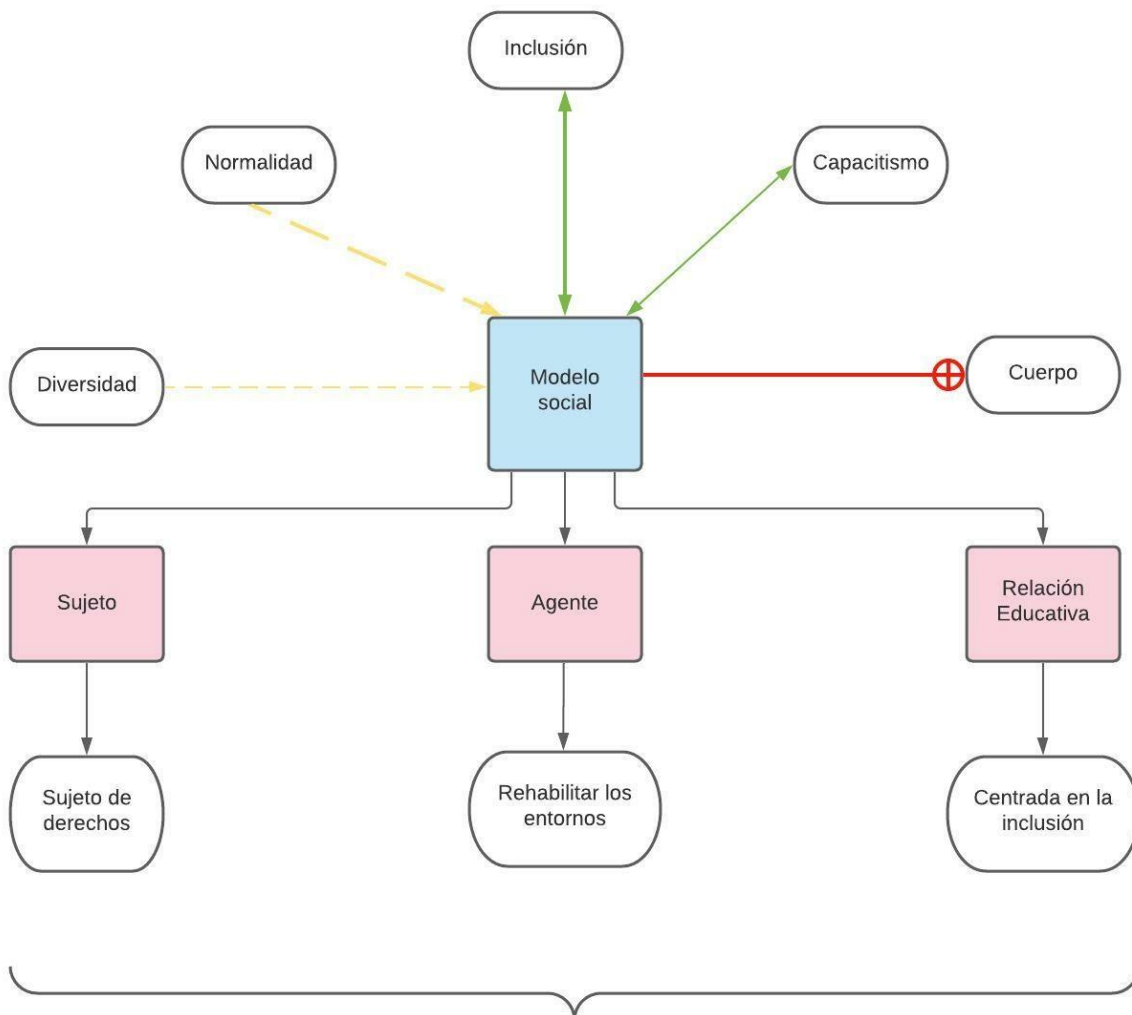
## 4.1. CATEGORÍAS ESTRUCTURANTES Y SUS RELACIONES CON LOS MODELOS: ¿QUÉ RELACIÓN EDUCATIVA POSIBILITAN?

### 4.1.1. Modelo rehabilitador:



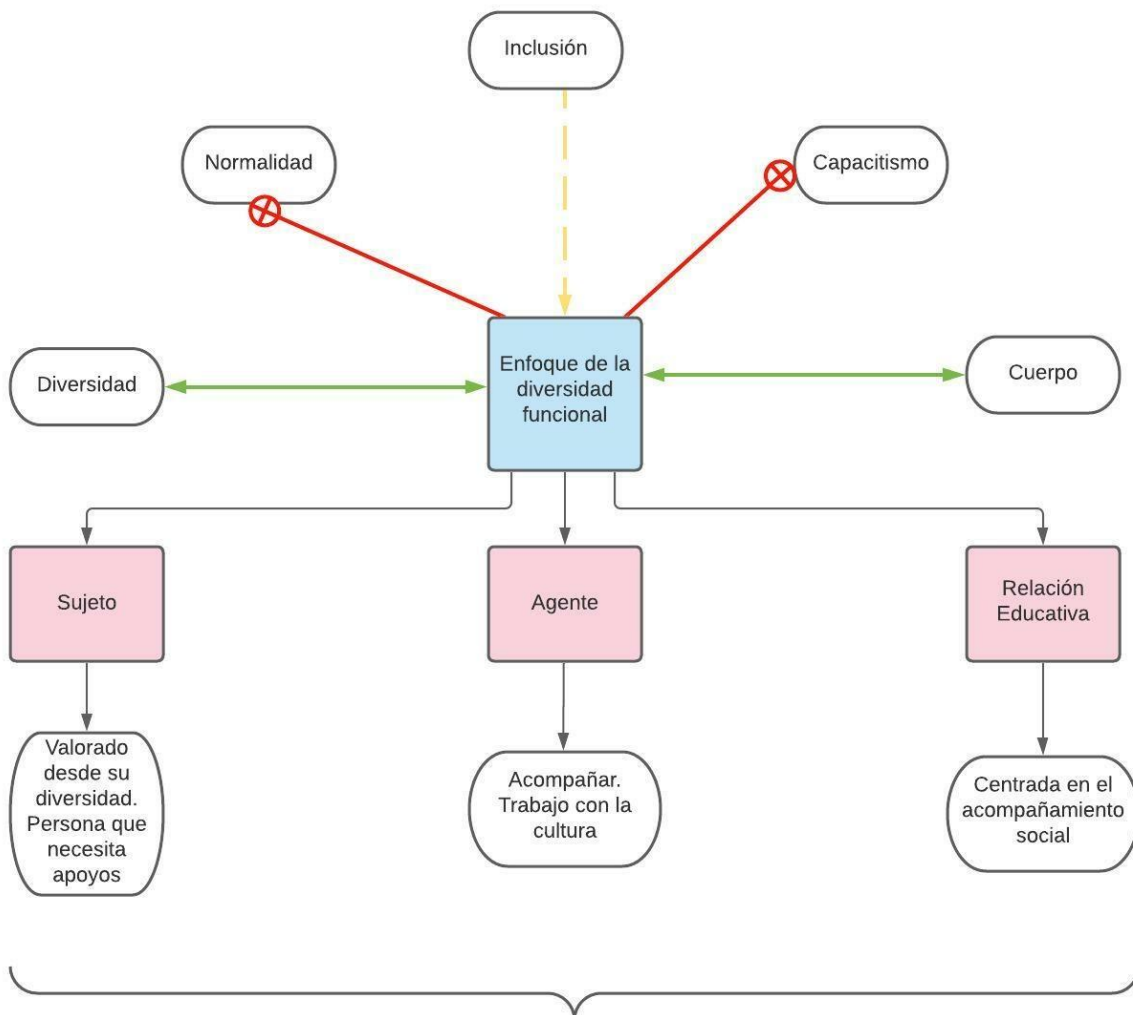


### 4.1.2. Modelo social



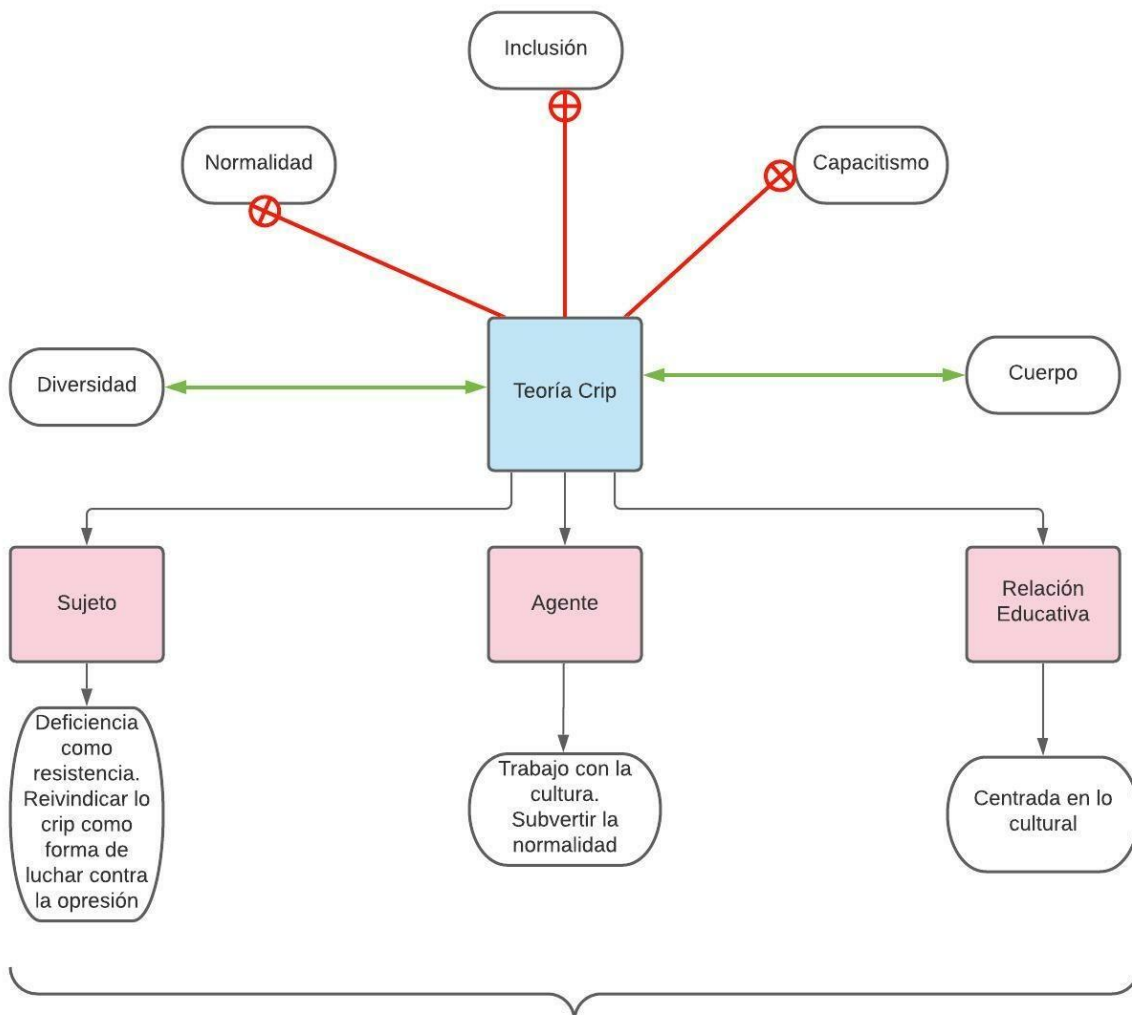
**Relación educativo-social planteada desde la inclusión del sujeto en la cultura de su tiempo. Garantizar el ejercicio de derechos.**

### 4.1.3. Enfoque de la diversidad funcional:



**Relación educativo-social de acompañamiento para que el sujeto realice su proyecto personal. Trabajo en la cultura para renegociar lo hegemónico.**

#### 4.1.4. Modelo cultural: teoría crip



**Relación educativo-social situada en el terreno de lo cultural. Cuestionar los contenidos que ponemos en juego, en su dimensión política.**

## **4.2. UNA MIRADA A LA ACTUALIDAD: DISCAPACIDAD EN URUGUAY**

Tomando los datos de la última “Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad”, realizada en 2004, se observan algunos datos que dan cuenta de la realidad de estas personas.

### **4.2.1 Educación**

- En relación al acceso a la educación curricular se observa que en Educación Inicial, Educación Primaria y Ciclo Básico, existe una diferencia del 7% entre personas con y sin discapacidad que concurren a dichos centros.
- Cuando observamos los datos de quienes acceden a Educación Primaria y Secundaria completa, la diferencia sube a un 9%.
- En personas mayores de 25 años, es muy notoria la desigualdad educativa. Solo un 32% finalizó la Educación Primaria y un 37.7% tiene un nivel bajo de instrucción. La diferencia es más marcada cuando se observa el acceso a la educación secundaria. (INE, 2004)

De estos datos, lo que se destaca es que en estos últimos años el acceso a la educación para personas en situación de discapacidad ha mejorado sustancialmente, aunque se mantiene una relación desigual respecto a las personas sin discapacidad.

### **4.2.2 Inclusión educativa**

Un informe realizado por el Centro de Archivos y Acceso a la Información Pública (CAInfo) y la Federación Uruguaya de Asociaciones de Padres de Personas con Discapacidad Intelectual (FUAP) en el año 2013, releva datos interesantes en relación al derecho a la educación inclusiva. Este informe se basa en:

- Datos del INE (Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad, 2004) (Encuesta continua de hogares, 2006)
- Censo de Población del año 2011
- “La situación de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay. La oportunidad de la inclusión” de Unicef y el Instituto Interamericano sobre discapacidad y desarrollo inclusivo (IIDDI)

- Datos proporcionados por ANEP<sup>2</sup>

Este informe suma algunos datos que nos hablan de la inclusión y cómo difiere según algunos patrones, principalmente el tipo de discapacidad. Cuando la discapacidad es severa<sup>3</sup>:

- En niños y niñas de 4 a 9 años: el 72% asiste a un centro educativo. Un 24% nunca lo hizo.
- En niños y niñas de 10 a 14 años: el 70% asiste a un centro educativo. Un 16% nunca lo hizo (CAinfo & FUAP, 2013).

Asimismo, una discapacidad severa implica mayor probabilidad de asistir a una escuela especial:

- El 66% de los niños y niñas que tienen una *discapacidad severa* asisten a escuela especial
- El 33% de los niños y niñas que tienen una *discapacidad moderada* asisten a escuela especial
- El 9% de niños y niñas que tienen una *discapacidad leve* asisten a escuela especial.

Por otra parte, la inclusión en escuelas comunes es mayor en Montevideo que en el interior del país (CAinfo & FUAP, 2013).

El informe avanza explicando que no basta con que niños y niñas con discapacidad asistan a la escuela de todos y todas: “Dentro de estos ajustes necesarios, la formación docente, así como los aspectos vinculados a la facilitación de apoyos especiales, la adaptación curricular y la disponibilidad de centros educativos accesibles física y comunicacionalmente resultan imprescindibles” (CAinfo & FUAP, 2013: 29)

---

<sup>2</sup> Respecto a los datos de ANEP, se aclara que no se pudo informar de todo lo que fue solicitado, faltan datos que serían importantes para tener un panorama más claro de la realidad educativa de niños, niñas y adolescentes con discapacidad. La información obtenida es escasa para el análisis.

<sup>3</sup> De acuerdo a las pautas propuestas al respecto por el Área de Medicina Laboral, se entenderá por Incapacidad Severa la existencia de limitaciones físicas o psíquicas en grado tal que se haga imprescindible la ayuda permanente de otras personas para realizar las actividades básicas de la vida: vestirse, desplazarse, alimentarse, efectuar su relacionamiento social en todos los órdenes, o similares (BPS, 2010:7).

### Formación docente

Respecto a la formación docente en materia de discapacidad, consultado el Consejo de Formación en Educación, se notifica que esa especialización es posible en posgrados. En la currícula de magisterio existen seminarios que abordan el tema de las dificultades de aprendizaje y derechos humanos, concluyendo que la formación es insuficiente. Se agrega que en el nuevo plan de estudios tendrá mayor presencia. Asimismo, en el año 2012, sólo el 65% de docentes que trabajan en educación especial tienen formación específica sobre discapacidad. Consultado el dato en escuelas comunes, no se tiene el registro (CAinfo & FUAP, 2013).

### Discriminación

Preocupa la falta de mecanismos para prevenir y abordar situaciones de discriminación:

Al mismo tiempo sería importante la previsión de mecanismos específicos, fácilmente accesibles para los niños, los padres o familiares, que permitan denunciar situaciones de discriminación y/o falta de adopción de “ajustes razonables” en los centros educativos para la satisfacción del derecho a la educación inclusiva (CAinfo & FUAP, 2013:32).

La dificultad del sistema público para dar respuesta a niños y niñas en situación de discapacidad ha propiciado el aumento de centros privados especializados. Esto genera mayor desigualdad entre quienes pueden pagarlo y quienes no (CAinfo & FUAP, 2013).

Se concluye que al momento, se mantiene un modelo segregador en la educación. Para finalizar, un dato que resulta interesante es que ANEP toma como discapacidad los trastornos de conducta (CAinfo & FUAP, 2013). Esto refleja que todo comportamiento que escapa a la norma es colocado en un lugar de otredad.

### 4.2.3 Actividad económica

- “Solamente la quinta parte de la población con discapacidad de 14 años o más participa en el mercado de trabajo. Su tasa de actividad es muy baja en

relación a la población sin discapacidad (19.6% contra 62.4%)” (INE, 2004:11).

- Otro aspecto interesante a resaltar es la desigualdad de género en la participación de la actividad económica. Los varones con discapacidad tienen el doble de posibilidades de acceder al mercado laboral, en comparación con las mujeres con discapacidad (INE, 2004).

#### **4.2.4 Representación social y política**

Mancebo (2016) escribe un artículo muy interesante sobre esta temática, en donde toma la palabra de quienes representan a organizaciones y asociaciones de personas en situación de discapacidad, para conocer sus posturas políticas y sus miradas sobre la realidad de la discapacidad en Uruguay.

##### Objetivos de las organizaciones

El primer punto que aborda remite a los objetivos que estas organizaciones se plantean. En los discursos, prevalece el modelo social de tratamiento y entendimiento de la discapacidad. Sin embargo, en los hechos, los objetivos que se persiguen tienen mayor consonancia con el modelo rehabilitador. En conclusión, la autora percibe una mirada híbrida del modelo social y el modelo rehabilitador (Mancebo, 2016).

##### Liderazgo

El segundo punto que se analiza es el liderazgo. Aquí aparece una diferencia sustancial entre las asociaciones de personas con discapacidad intelectual y las que representan personas con discapacidad sensorial o motriz. Respecto a las primeras, se entiende que “el normal debe representar al discapacitado” (Mancebo, 2016:90), mostrando una fuerte alineación con el modelo rehabilitador. En las segundas es distinto, se entiende que no hay nadie mejor para representarles que una persona que viva la discapacidad, que viva la subalternidad. En este caso toma fuerza el modelo social, las personas son percibidas como sujetos políticos (Mancebo, 2016).

##### Concepción de la discapacidad

El tercer punto indaga acerca de la concepción de la discapacidad que aparece en estas asociaciones. Vuelve a suceder que el discurso se construye desde una perspectiva de derechos, sin embargo las acciones se perfilan con un enfoque médico. El resultado es un tratamiento híbrido (Mancebo, 2016).

#### Formas de acción colectiva

Respecto a las formas de acción colectiva, se observan las siguientes particularidades:

- Predomina el accionar institucional frente a las manifestaciones en el escenario social. Se prefieren las formas no confrontativas con el gobierno, en parte por el temor a que actuar disruptivamente los haga ver “más raros”.
- El agrupamiento se da por discapacidad, lo que genera que cada grupo actúe cuidando lo suyo. Esto impide la formación de redes de personas con discapacidad (Mancebo, 2016).

La autora reflexiona que estas agrupaciones funcionan como “grupos de interés”, cuando sería interesante que, como ha sucedido en otras partes del mundo, su lucha se organizara contra la ideología de la normalidad:

Generar ese cambio de eje en los discursos en torno a los cuales los actores colectivos actualmente estructuran sus demandas y piensan su lucha política por considerarla más efectiva abriría nuevas posibilidades para que en Uruguay se logran obtener las demandas que vienen manteniendo los actores colectivos y permitiría que los discapacitados logren ser sujetos de derecho con poder de agencia (Mancebo, 2016:96).

Asimismo, entiende problemático el silenciamiento ejercido a las personas con discapacidad: “esa patologización de la discapacidad estaría impidiendo la visión del discapacitado como sujeto de derecho, tornándose difícil la articulación de esas diferencias para la constitución de un sujeto político único” (Mancebo, 2016:93).

#### **4.3. DEBATES ACTUALES: ESCUCHAR A LOS Y LAS EDUCADORES/AS SOCIALES**

En el marco del curso “Pedagogía social y diversidad funcional”, se realizó una instancia de intercambio entre Educadores y Educadoras Sociales que trabajan en



diversos dispositivos con personas con diversidad funcional. En dicho encuentro surgen las siguientes categorías de análisis:

- Líneas de acción socioeducativa
- Sentido de la acción
- Bagaje Pedagógico
- ¿Cómo nombrar?
- Violencias

#### **4.3.1 Líneas de acción socioeducativa**

Aparecen como principales líneas:

- Realización de Proyectos Educativos Individuales
- Circulación social
- Ampliación cultural: principalmente en relación al arte y la recreación. Una de las participantes explicita la necesidad de crear espacios sin miradas clínicas
- Continuidad educativa
- Trabajo sobre la autonomía
- Trabajo en la comunicación: se enfatiza en la escucha, la repetición y la comunicación aumentativa
- Participación ciudadana

En menor medida se mencionan:

- Desarrollo
- Rehabilitación

Se resalta también la importancia del trabajo en red, el acompañamiento familiar, la planificación y la evaluación para poder llevar adelante dichas líneas de acción.

Se puede observar que las líneas generadas no difieren de cualquier propuesta enmarcada en la acción de la pedagogía social. En relación a los modelos que construyen las distintas miradas sobre la discapacidad, aparecen acciones que tienen un claro vínculo con el modelo rehabilitador: desarrollo y rehabilitación. Por otra parte, el resto de las acciones están posicionadas en una lógica de derechos y accesibilidad, por lo que se posicionan desde el modelo social aunque no sería

excluyente del enfoque de diversidad funcional. En esta línea, una de las educadoras (ES2) comenta que fue claro cuando cambió el modelo de atención. Se empezó a dar voz a los y las participantes, se les habilitó la toma de decisiones respecto a su rehabilitación.

#### **4.3.2. Acerca del sentido de la acción**

Aparece el concepto de “sujeto de posibilidad” y algunas tensiones en relación al mismo. Varias participantes han presenciado en sus lugares de trabajo el discurso determinista hacia las personas con diversidad funcional, de que “no va a poder”. Se menciona en relación a sujetos con síndrome de down o con discapacidad intelectual, principalmente. En relación a esto, los y las educadores/as sociales coinciden en que no se puede poner techo al otro, que sus posibilidades y sus límites son una incógnita: “cada personalidad va a poder de alguna manera diferente, o sea, cada uno va a poder agarrar el vaso de una manera diferente si yo como educadora me propongo que agarre el vaso” (ES6, comunicación personal, 30 de noviembre de 2021). Sin embargo, también hay coincidencia en que el extremo opuesto, el “puede todo”, tampoco es un lugar deseable. Se habla de entender la patología que tiene el sujeto, de medir un deseo que muchas veces es más nuestro, y que puede caer en una lógica normalizante:

(...) en esto idílico de que el otro no está en la situación en la que está, tampoco me permite desplegar unas acciones contextualizadas y singularizadas, si yo no logro ubicarme (...), trabajando con el otro, entender la situación en la que está, hacia donde me proyecto que pueda llegar a ir, pienso que el otro también puede todo y que las barreras están, no sé, digo como, las dos cosas, como esa tensión me parece que en el trabajo con personas con discapacidad están (...) (ES1, comunicación personal, 30 de noviembre de 2021)

Aparece la importancia del trabajo en equipo para poder entender al sujeto desde una mirada interdisciplinar. En relación al trabajo en el área de la salud mental, una de las educadoras (ES4) plantea la importancia de medir riesgos, porque el nivel de impredecibilidad del sujeto es mayor. Como contracara, otro compañero educador (ES3) cree que las miradas que se crean en centros residenciales de atención a la

salud mental, colocan al sujeto en lugar de “peligroso”, que él mismo termina asumiendo como parte de su identidad.

Otras visiones aportan que el sentido es el mismo que se le da a cualquier sujeto de la educación:

Sí, yo creo que (...) hay que lograr una cierta adaptación de la tarea de la educación, pero siempre y cuando uno tenga presente, (...), que uno trabaja para que el otro sea parte de la sociedad y la cultura de su tiempo, o sea, si uno trabaja en esa clave, porque que sea parte de la sociedad, lo que sea, que le corresponde por derecho, porque es un ciudadano más en nuestro país, entonces, como yo voy a hacer todo lo posible para adecuar lo que yo sé hacer para que eso sea posible. (ES1, comunicación personal, 30 de noviembre de 2021).

Esta educadora (ES1) finaliza su reflexión diciendo que hay que trabajar en clave de justicia.

La diferencia que aparece, en relación al trabajo con los sujetos, desde el punto de vista de un educador (ES5), es de orden metodológico. Se manejan otros tiempos que desafían nuestra normalidad. Para él es importante despegarnos de los conceptos de desarrollo y normalización, de forma que los tiempos distintos no generen frustración.

Desde la perspectiva de educadores que trabajan en dispositivos residenciales, (ES3) y (ES8), se percibe mayor dificultad en la tarea, por las (im)posibilidades que habilitan estos lugares, entendidos como instituciones totales. Allí, se plantean el sentido de su acción desde “mejorar la calidad de vida” y “lograr que el tránsito por la institución sea menos horrible”.

#### **4.3.3. Bagaje pedagógico**

Este grupo de educadores y educadoras sociales comparten algunos conceptos y/o referencias que les ayudan en su labor:

- Sensibilidad

- Derechos
- Neurociencias
- Ética (Rebellato)

Aparece como novedoso en educación social el lugar de la neurociencia. Comenta ES8 que está comprobado científicamente la importancia del vínculo. Si bien desde la pedagogía social se entiende primordial desde siempre, en dispositivos con fines mayoritariamente médicos le ha servido de argumento para justificar su acción.

En el bagaje, educadores y educadoras mantienen un perfil más alineado con el modelo social y con presencia de conceptos médicos, pero también dando lugar a la ética que es uno de los puntos fuertes del enfoque de la diversidad funcional.

#### **4.3.4. ¿Cómo nombrar?**

Se abre el debate acerca de las formas de nombrar con la postura de ES5 que entiende que mientras no sea ofensivo, no es relevante. Agrega que la nominación se juega en términos pedagógicos, en la acción. Es ahí donde se revela la concepción del otro/a que tiene el/la educador/a. En contraposición, ES4 plantea que sí es importante, ya que el lenguaje construye subjetividad, y que más allá de los eufemismos profesionales lo importante es escuchar las voces de las personas. En su caso, le resonó el argumento de un grupo en España que entiende que el término “diversidad funcional” invisibiliza su realidad. Por lo tanto, elige usar “persona en situación de discapacidad”. Se comparte en general la utilización de este término a la hora de hacer informes o escribir, por lo que en este aspecto, se posicionan desde el modelo social. Por otro lado, a la hora del trabajo educativo, hay consenso de que se llama por el nombre de la persona.

En las instituciones donde trabajan estos/as educadores/as aparecen otras nominaciones:

- Usuario
- Paciente
- Residente
- Estudiante/alumno

- Por el apellido
- Niño/a con (x) patología
- Eterno niño/a: Nombre + diminutivo (Josecito)
- Tontos, bobos, mongos, los disca
- Los disruptivos/destructivos
- En tercera persona cuando están presentes, invisibilizándolos

Estas formas reflejan despersonalización, en algunos casos infantilización y en otros una fuerte discriminación por su situación de discapacidad o funcionamiento diverso.

#### **4.3.5. Violencias**

Las violencias que sufren estas personas fueron una de las preocupaciones de educadores/as sociales. Como mencioné anteriormente, existe una fuerte discriminación en las instituciones que trabajan con esta población en lo que respecta a la forma de nombrar. Por otra parte, ES1 comenta que también vivían esa discriminación cuando realizaban alguna salida didáctica en grupo, la gente tomaba distancia al verles.

La violencia es mayor cuando se refieren a dispositivos residenciales. ES8 plantea que ahí no existe el bien. Lo que está mal, está clarísimo, pero el bien no se encuentra. ES3 aporta que en esos lugares, los sujetos están privados de su libertad sin estar en conflicto con la ley. Debido al mal funcionamiento del sistema de protección, los sujetos están de alta y permanecen allí, sin contacto con el mundo, sin sus pertenencias, por mucho más tiempo que el que corresponde.

#### **4.4. PENSAR LA ACCIÓN: LÍNEAS METODOLÓGICAS DE ACCIÓN SOCIO EDUCATIVA**

Para comenzar este apartado primero quiero posicionarme. Luego del análisis de los paradigmas, entiendo que las posibilidades educativas más potentes se encuentran de la mano de lo planteado por el enfoque de la **diversidad funcional**. Éste además de sostener una perspectiva de derechos humanos, le suma algunas dimensiones interesantes para la transformación de nuestras concepciones sobre la diferencia, que posibilitan cambios sociales para este colectivo. Asimismo tomo algunos aportes de la teoría crip que entiendo son pertinentes y valiosos.

Como profesionales del campo social, no nos puede ser ajena la situación de las personas con diversidad funcional en nuestro país. A lo largo de este trabajo, han quedado a la vista las exclusiones y violencias que viven por parte de las instituciones y de la sociedad en general. Estas formas son particulares para este colectivo, es por eso que creo pertinente identificarlas para proponer acciones que generen otras posibilidades. La educación social como trabajo de cercanía, como presencia ligera y profesión de acompañamiento social, puede y debe plantearse su trabajo desde la ética y la responsabilidad por el otro/a. Su sufrimiento no nos es ajeno y por tanto la acción educativa debe proponerse desde el deseo de transformación social.

##### **4.4.1 Interdependencia**

Este concepto ha tomado fuerza en los últimos años desde el activismo de personas con diversidad funcional y ha tenido resonancias en el mundo académico. Se plantea que el ideal de hombre autosuficiente no sólo es generador de exclusiones, sino que es contrario a la vida humana. En ese sentido, se realza el valor de los cuidados y la dependencia para repensar la pedagogía:

Esta superación del ideal de *ser humano capaz*, y en consecuencia, de la misma idea de dignidad, es lo que sitúa el cuidado y la dependencia en unos parámetros completamente diferentes subvirtiéndolo, en fin, la noción de carga actual para unos y para otras. Hablamos aquí, por lo tanto, del valor de la relación, la reciprocidad, la acogida, el respeto y la valoración de las diferencias (Pié, 2012:216).

Una pedagogía de la interdependencia va a mirar al sujeto contemplando su fragilidad y vulnerabilidad. Pero también al agente, que no puede entenderse ajeno de su humanidad a la hora del trabajo educativo. Somos seres relacionales, necesitamos de otras personas para vivir. Para construir esta pedagogía, es necesario volver al cuerpo, ponerlo en escena, encarnar la fragilidad:

El cuerpo desde aquí ya no es materia inferior, no tiene que ver puramente con cuestiones mecánicas. Es lo que permite situarse y orientarse en el mundo dotándolo de un significado particular y también provisional. Es esta conexión con el cuerpo como territorio de escritura y re-escritura lo que permite saberse vulnerable, finito e incompleto, lo cual facilita otro tipo de aproximación a la “diferencia” y a la propia diferencia (Pié, 2012:227).

Por tanto, propongo la interdependencia para pensarnos como educadores/as, para pensar al otro/a y para transmitirla. En educación social nos hemos dedicado a enseñar autonomía, a darle un valor divino a la *capacidad* de valerse por uno/a mismo/a. Quizás es momento de revisar de qué hablamos cuando hablamos de autonomía. Pié nos dice que no la podemos pensar como autosuficiencia, o como contrario positivo de la dependencia, porque de esa manera estamos respondiendo a una forma de concebir la humanidad que nos aleja del otro/a. La autora nos invita a pensar en clave de interdependencia, de (pre)ocuparnos por y de las personas de las que nos rodeamos en un espacio educativo. De habitar unas formas de cuidado feministas, en oposición a la dominación, basada en el tacto y la interdependencia (Pié, 2012).

Esto no significa demonizar el trabajo educativo en relación a la autonomía, pero sí de cuestionar su valor en la transformación social que pretendemos. ¿Es la autonomía un valor fundamental en las realidades distintas que intentamos construir? Sabemos que la educación no todo lo puede, pero también sabemos que tiene potencial de transformar. Quizás una primera aproximación sea romper con tanta individualización y entendernos colectivamente.

En síntesis, como hemos visto, podemos afirmar que no se trata tanto de educar para la autonomía sino justamente de educar para el reconocimiento de la interdependencia, lo cual tendrá consecuencias radicalmente diferentes en la constitución de los sujetos y sus relaciones. Si lo planteamos en esos términos el interés ya no está en una idea ficticia de independencia, en una voluntad de forjar sujetos autónomos e independientes, sino justamente en el desarrollo de habilidades que permitan situar adecuadamente las propias fragilidades y dependencias. Y, en consecuencia, permitan explotar su valor positivo en la relación con el otro (Pié, 20120: 228).

Educar en interdependencia también es revisarnos como educadoras/es en nuestro vínculo con la fragilidad, con la finitud de la vida. Es necesario reconocer nuestra dependencia, nuestra necesidad de cuidar y ser cuidados para poder transmitir esa forma de habitar el mundo. Planella reflexiona:

(...) yo creo que una de las perspectivas para poder trabajar, para poderse meter en el sector de la discapacidad es verla no como algo ajeno, sino como algo encarnado, como algo que está dentro de mí mismo, o cerca de mí, o algo con lo que voy a tener que enfrentarme lo quiera o no en algún momento de mi vida (comunicación personal, 20 de abril de 2021).

El autor concluye que la mayor parte de nuestra vida somos dependientes: cuando bebés, cuando niños/as, adolescentes y cuando envejecemos (Planella, comunicación personal, 20 de abril de 2021). Asumir la finitud nos permite un acercamiento al sujeto como sujetos.

#### **4.4.2. Sujeto político**

“(...) lo que necesitamos las personas es poder tomar decisiones sobre nuestras vidas” (Arnau, comunicación personal, 27 de abril de 2021) . Arnau es clara y contundente en su discurso. Las personas con diversidad funcional necesitan apoyos, necesitan ayuda para realizar algunas funciones. Pero eso no les quita el derecho a decidir cómo quieren vivir su vida. Como ya hemos visto, históricamente estas personas recibieron trato de objeto, de menos humanos/as, también fueron y



son infantilizados/as. Asimismo, en términos jurídicos, muchas personas hoy en Uruguay no son entendidas como *capaces* para ejercer como ciudadanos. Esta forma de discriminación se puede leer como despolitización de este colectivo, ya que en la negativa de reconocerlos como sujetos de derecho y de decisión se los deshumaniza.

Retomando a Planella (2016), la educación social debe permitirle al otro vivir la dignidad del riesgo. Debemos entender que los sujetos necesitan vivir la experiencia de tomar decisiones y de equivocarse. El acompañamiento social consiste en dar lugar para que la persona construya su proyecto. Permitirle su tiempo, su espacio para ello y a su vez tomarnos el tiempo de escuchar, sin la ansiógena necesidad de decirle lo que nosotros/as creemos que es mejor para su vida.

(...) claro, (si) tu lo sitúas a él como un incapaz, como un infante, como alguien que no tiene lenguaje, que no tiene posibilidad de palabra, entonces el papel del educador aquí, el papel de la educación es darle la palabra. Darle la posibilidad de hacer eso que decía Jean Paul Sartre, que el hombre es un ser de proyecto. Es decir, todos somos seres de proyecto, porque proyectamos en el horizonte de futuro, de futuro inmediato, de futuro menos inmediato, nuestra vida. Y para mí es condición sine qua non tener un proyecto, es decir, ejercer esa condición de ser de proyecto para poder ser un ser humano (Planella, comunicación personal, 20 de abril de 2021)

En el intercambio con educadoras y educadores, surgió con bastante fuerza la importancia de los Proyectos Educativos Individuales como forma de vehiculizar la acción educativa. Entiendo que la mejor manera de realizarlos es desde el acompañamiento, habilitando un proceso participativo, donde la persona proyecte su vida y pueda tomar la palabra.

### Decisiones e instituciones

La cifra de personas con diversidad funcional que viven en dispositivos residenciales es elevada. Si bien hay un compromiso estatal sustentado por la ratificación de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad para atender esta situación y buscar disminuir la institucionalización, en la actualidad estamos lejos de

que suceda. Es por eso que entiendo pertinente pensar esta línea de acción enmarcada también en un dispositivo residencial. Martínez (2020) escribe acerca de los recursos educativo-sociales que entiende necesarios desplegar en donde el otro/a vive. Desde su perspectiva, debemos promover que las personas puedan habitar ese lugar. Habitar no es equivalente a tener un lugar donde dormir y dejar las cosas. Implica un vínculo con el espacio y como profesionales del acompañamiento social, debemos potenciar esa relación:

Habitar va más allá y supone cierta interacción y toma de decisiones sobre el entorno. Como en todas las otras dimensiones del ser humano, establecer recursos residenciales en los que no es posible que las personas que viven allí tengan una experiencia personal de habitar en el sentido amplio no sería adecuado. Del mismo modo que si el proyecto se reduce a una vivienda prácticamente limitada a la ocupación física por parte de las personas (Martínez, 2020:40).

En síntesis, la toma de decisiones acerca del lugar donde viven las personas es una cuestión que como educadores no solo debemos habilitar en las instituciones, sino que debemos promover. El autor nos invita a pensar la relación que tenemos con nuestra propia casa para comprender la importancia de tener un lugar propio, personal y seguro, donde descansar, donde poder ser uno/a mismo/a y encontrar paz (Martínez, 2020).

### Autodeterminación

Planella nos acerca este concepto, que entiende fundamental en el trabajo de personas con diversidad funcional. Para el autor, no es algo a enseñar, sino una dimensión a promover, que tiene una necesaria implicación con la posibilidad de tomar decisiones. “La autodeterminación busca devolverles el juego de poder que a cada uno le corresponde por el solo hecho de ser persona” (Planella, 2006:107). Lo que se intenta es que el sujeto se posicione como protagonista de su vida. Para ello, educadoras y educadores debemos trabajar mucho la comunicación, favorecer la expresión y la libertad de elegir.

#### **4.4.3. Circulación social y cultural: Derecho a la ciudad**

La ciudad como escenario colectivo es un actor más a tener en cuenta cuando pensamos en promover la circulación social y cultural de los sujetos. Entenderla desde una lógica de derechos responde a una postura política que se preocupa por garantizarlo:

La ciudad es un enclave de socialización primordial y la educación social una práctica que insta a la promoción social y cultural de las personas. Esta práctica se fundamenta en un principio de justicia social que garantiza el derecho de cualquier persona a utilizar los servicios públicos, más allá de razones asistenciales, benéficas o de caridad (Rosa, 2013:67).

Sin dudas, este derecho está cercenado a las personas con diversidad funcional. El autor propone 5 ejes para desarrollar la tarea educativa en pos de habitar la ciudad: “accesibilidad, participación, diversidad y promoción social y cultural” (Rosa, 2013:68)”. Profundizaré algunas de estas líneas:

##### **Accesibilidad**

Refiere a la libre circulación de todas las personas y al derecho a utilizar los servicios públicos y privados. Sin dudas, la ciudad no está pensada para el acceso y goce de la ciudad de las personas con diversidad funcional (Rosa, 2013). Como educadoras/es sociales, debemos potenciar la circulación de los sujetos por el espacio público, visibilizando los obstáculos que se les presentan y poder generar acciones reclamando otras condiciones.

##### **Promoción social y cultural**

La educación social se preocupa por ampliar los círculos sociales y culturales de los sujetos a los que acompaña (Rosa, 2013). Fomentar el derecho a la ciudad implica salir, conocer diferentes manifestaciones de la cultura, poder decir y elegir lo que gusta, lo que no. También significa romper con los circuitos paralelos, acceder al mundo laboral y poder estudiar, sin las barreras sociales que son impuestas. En síntesis, retomando a una de las educadoras sociales del grupo de discusión, hay

que trabajar en clave de justicia, promoviendo el acceso del sujeto a la cultura de su tiempo (ES1, comunicación personal, 30 de noviembre de 2021).

La educación social debe preocuparse también por la promoción de una vida disfrutable, por la posibilidad de las personas de vivir su sexualidad, de salir, de tener amistades y no solo lo socialmente aceptado:

Si yo estuviera en una institución encerrada, estas cosas no me pasarían. Y yo quiero que me pasen estas cosas, porque no solamente la vida consiste en trabajar o estudiar, que es lo políticamente correcto y es lo que todo el mundo espera que haga una persona con diversidad funcional, para mostrarle al mundo lo integrada que está, ¿no? y te dicen: "Trabaja, trabaja y se productiva". (Arnau, comunicación personal, 27 de abril de 2021).

Este matiz resulta interesante porque muchas veces nos alcanza con que la persona sea funcional a lo requerido por la sociedad. Es importante poder acceder al trabajo y a la educación, pero la vida no se agota ahí. La sexualidad de las personas de funcionamiento diverso es invisibilizada o hasta negada. Como educadoras/es debemos fomentar los espacios donde los sujetos puedan expresar sus sentires, miedos y deseos, con un enfoque queer/crip. Un enfoque donde la normalidad se desarme y las personas puedan ser.

### El barrio: habitar la comunidad

Respecto a las personas que viven en residenciales, Martínez aporta que la relación con el barrio es muy relevante, como red social y de protección:

En el caso de las personas con diversidad funcional, puede suponer un contexto de seguridad la generación de vínculos y el sentido de pertenencia que un usuario tiene con las calles próximas a la vivienda, hasta el punto de considerarlas como parte de su casa. (...) Desde este punto de vista, existe cierta predisposición por parte del profesional de la educación social a procurar espacios de conexión con los entornos de los dispositivos, sean o no sean residenciales. Para cualquier colectivo y para cualquier recurso, esto supone una fuente de posibilidad de trabajo comunitario, pero para el usuario significa la generación de redes personales que pueden tener diferentes intensidades de apoyo (Martínez, 2020:44)

Es por ello que el trabajo con la comunidad es fundamental en el campo social, crear esas redes de apoyo, de interdependencia, de compartir y construir lazo social. La accesibilidad, como mencioné anteriormente, tiene que ser garantía para que las personas con diversidad funcional puedan habitar y disfrutar de la ciudad. El acceso al espacio público de este colectivo, el derecho a participar de la vida en comunidad, no puede esperar. La educación social posicionada desde la ética de responder por la vida de los/as otros/as también tiene que reclamar por condiciones más justas.

#### **4.4.4 Activismo**

Necesitamos el poder de las teorías críticas modernas sobre cómo son creados los significados y los cuerpos, no para negar los significados y los cuerpos, sino para vivir en significados y en cuerpos que tengan una oportunidad en el futuro.

Donna Haraway, 1991 (en McRuer, 2006)

Una sociedad más justa no se crea por sí sola. Requiere de la fuerza de las personas para organizarse y luchar. Vivimos en una realidad que nos separa, nos individualiza y nos empuja a la desesperanza. Nosotras/os no podemos alzar la voz por los sujetos, pero sí podemos dar la palabra. Pié y Salas (2020) reflexionan en torno a esto, respaldados en planteos de Spivak (2009). Se preguntan si los subalternos pueden hablar y cómo debería posicionarse el agente de la educación social. No se trata de hablar por ellos y ellas, sino de volver a presentar al sujeto desde otro lugar:

Se trata, por tanto, de desocultar la propia condición social, plantear un quiebro al rechazo social y en consecuencia construir un lugar para el diálogo, donde uno empieza a habitar la palabra, como sujeto de enunciación y ya no sea habitado por el mandato de la inferioridad o enunciación de otro. Es decir, es necesario volver a presentar los fenómenos que decimos tratar para producir nuevas epistemologías. El campo del arte y la cultura son esenciales en esta apertura simbólica (Pie & Salas, 2020:107).

No se trata de imponer una postura política sino hacer visible el lugar de opresión que viven estas personas, volver a presentar su realidad, para dibujar nuevos trazos en su construcción subjetiva, que le permitan tomar la palabra y alzar la voz.

Por otra parte está nuestra postura como trabajadoras/es del campo social y cómo nos involucramos con las diversas manifestaciones que reclaman un mundo más justo. Qué vínculos establecemos con los movimientos y organizaciones que proponen espacios distintos, interpelando las formas de habitar el ámbito público y recreando la cultura. Para Pié y Planella, estos espacios no deben ser ajenos a nuestra labor:

Creemos que todo ello nos lleva, necesariamente, a una vida de compromiso, de estar ahí, presentes (y no ausentes) en el ágora -espacio de lucha, reclamaciones y vida-. (...) La militancia a favor de romper los estigmas, la objetualidad, (tratar a las personas como objetos y no como personas), las categorías, las clasificaciones, los temibles y terribles diagnósticos, requiere de un esfuerzo. Es por eso por lo que no podemos concebir a los profesionales del campo social únicamente como trabajadores de la "asistencia" sino que debemos pensarnos desde la perspectiva política. La educación social, el trabajo social o son políticos o no son (2012:78).

Por tanto, es necesario involucrarse, dar voz a los sujetos y acompañar las luchas. Retomando lo planteado en el grupo de discusión de educadores, hay que trabajar la participación ciudadana (ES4, comunicación personal, 30 de noviembre de 2021), con y para el otro. Para ello, es necesario promover el derecho a la ciudad, la circulación comunitaria, el encuentro con la cultura.

#### **4.5. PROPUESTAS DE ACCIÓN SOCIO EDUCATIVA**

Para materializar estas ideas, desarrollo tres propuestas que entiendo pertinentes para trabajar con personas con diversidad funcional desde los marcos de la pedagogía social. Deben ser leídas como una aproximación a la acción y no como un manual a seguir. Como ya he mencionado, la acción educativa es con un otro/a singular, en un tiempo y lugar particular, por lo tanto, la propuesta que desarrollo a continuación funciona como un marco de referencia.

Retomando lo planteado en el apartado anterior, me centro en propiciar el derecho a la ciudad, la promoción social y cultural, y la participación del sujeto en su comunidad como sujeto político. Estas acciones socio educativas se apoyan en un vínculo sujeto a sujeto, construido desde una pedagogía de la interdependencia.

En cada una de las propuestas presento objetivos en los que explícito lo que deseo que le pase al sujeto. A continuación, me centro en las principales funciones educativas, a saber: transmisión y mediación, y planteó las acciones, pensadas desde la responsabilidad del agente. Finalmente, reflexiono en los efectos que podrían tener estas propuestas en el campo de la cultura.

#### 4.5.1. Propuesta 1: Cultura por la ciudad

<u>Objetivos</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que los sujetos accedan a diversas expresiones de la cultura.</li> <li>- Que los sujetos conozcan su comunidad y la ciudad</li> </ul>	
Función educativa a desplegar	<b>Acciones</b>	<b>Efectos</b>
<b>Transmisión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar la ciudad: uso del transporte, espacios públicos, lugares de interés,</li> <li>- Desarrollar prácticas de cuidado de sí, de grupo, de otros.</li> <li>- Generar prácticas para la decisión.</li> <li>- Generar espacios de evaluación y de compartir experiencias.</li> <li>- Indagar en herramientas informáticas que faciliten la comunicación y la exploración. Enseñar su uso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que se rompan los circuitos de exclusión que proponen recorridos duales, paralelos o específicos, para las personas con diversidad funcional.</li> <li>- Que el espacio público sea habitado por cuerpos diversos.</li> <li>- Que se visibilicen expresiones culturales de personas con diversidad funcional.</li> </ul>
<b>Mediación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conectar a los sujetos con diversos espacios culturales de la comunidad.</li> <li>- Buscar espacios donde promover la expresión creativa.</li> </ul>	

#### 4.5.2. Propuesta 2: Proyecto acceder

<b>Objetivos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que el sujeto cree proyectos de desarrollo y expresión personal</li> <li>- Que el sujeto acceda a los circuitos sociales de su interés</li> </ul>	
<b>Función educativa a desplegar</b>	<b>Acciones</b>	<b>Efectos</b>
<b>Transmisión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rastrear y enseñar el uso de TICs y otras herramientas que habiliten mayor accesibilidad.</li> <li>- Generar espacios donde explorar la oferta de servicios y recursos (educativos, laborales, de ocio, sociales)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que sea normal la presencia de personas con diversidad funcional en distintos puestos de trabajo.</li> </ul>
<b>Mediación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acompañar en la creación del proyecto personal del sujeto.</li> <li>- Mapear servicios, recursos y organizaciones que resulten de apoyo, sostén y promoción del proyecto personal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que sea normal la presencia de personas con diversidad funcional en todos los niveles de escolarización.</li> <li>- Que sea normal la presencia de personas con diversidad funcional en espacios sociales y de ocio.</li> </ul>



### 4.5.3. Propuesta 3: Participación ciudadana

<u>Objetivos:</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que el sujeto conozca sus derechos</li> <li>- Que el sujeto desarrolle modos propios de expresión</li> </ul>	
Funciones educativas a desplegar	<b>Acciones</b>	<b>Efectos</b>
<b>Transmisión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Generar espacios de intercambio acerca de los derechos, problematizando el acceso de las personas con diversidad funcional a los mismos.</li> <li>- Proponer espacios donde se pongan en juego diversas formas de expresión.</li> <li>- Trabajar en el uso y conocimiento de herramientas que faciliten la comunicación.</li> <li>- Ejercitar la toma de decisiones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que en el debate público se hagan presentes las voces de las personas con diversidad funcional.</li> <li>- Que la sociedad se sensibilice sobre las opresiones que viven las personas con diversidad funcional.</li> </ul>
<b>Mediación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover la generación de redes sociales en la comunidad.</li> <li>- Acercar a los sujetos a los espacios de participación ciudadana.</li> </ul>	

## CONCLUSIONES

Comencé este trabajo buscando herramientas y algunas respuestas para trabajar con personas con diversidad funcional. Al final del camino me encuentro mirándome al espejo y comprendiendo que tenía más para revisar en mí, sobre mis concepciones, que aprender sobre el otro/a. Me encuentro entendiendo que tengo que aprender con el otro/a. En síntesis, no se trata tanto de hiperespecializarse, lo que sí es necesario es sensibilizarse. Desentrañar lo que nos generan los cuerpos diversos, nuestro vínculo con la fragilidad y la vulnerabilidad humana.

¿Qué necesita un/a profesional de la educación social para trabajar con un otro/a diverso/a? ¿Saber todo sobre su patología? Más bien, deshacernos de tanta normalidad: “Creo también que al final la pedagogía social tiene que servir para esto ¿no?, para divorciarnos de la propia idea de normalidad y de poder romper con esas estructuras” (Planella, comunicación personal, 20 de abril de 2021). Asimismo, es necesario crear fugas en los mundos paralelos que se han creado por entenderlos/as humanamente distintos/as, pero también como un mecanismo moderno de ocultar lo diferente. Porque nos interpela en nuestra fragilidad y preferimos no ver. Por tanto, desde la Educación Social debemos proponer acciones que hagan grieta en ese círculo, tomar la calle y donde no se posibilite acceder, reclamar, hacer visible la opresión. Ser vehículo de la palabra. Rebuscarnos en lo metodológico, hacernos de herramientas y otras formas de expresión para desnormalizar la comunicación.

Sin duda, estas reflexiones son producto de haberme empapado de las ideas y planteos del enfoque de la diversidad funcional. En las voces de sus representantes me nutrí de los conceptos y cuestionamientos que constituyen la columna vertebral de este trabajo. Este enfoque, alimentado por la teoría feminista, lo queer y lo crip, revaloriza la vulnerabilidad, la interdependencia y los cuidados, ofreciendo una forma distinta de vincularnos con un/a otro/a. Esto genera miradas reflexivas para pensar la relación educativa en dos sentidos: en el encuentro con el sujeto de la educación y en nuestro lugar de agentes. El primero lo desarrollo en el párrafo siguiente. Para pensarnos como agentes, propone una posición ética de aceptación de nuestros límites, sostenida por el deseo de que algo de lo social se modifique, en clave de justicia social.

En el encuentro con el sujeto, el enfoque de la diversidad funcional nos invita a divorciarnos de la normalidad, entendiendo que el camino hacia la inclusión, no es el de la adaptación del otro/a a lo mismo. En la labor socioeducativa esta es una postura ética a sostener. Nuestra tarea es en el campo de la cultura, pero en vínculo con un otro/a singular:

Una práctica orientada por la singularidad es aquella que no sucumbe a las exigencias de normalidad y adaptación. Una práctica que sabe que, en cada sujeto, existe un lugar inédito, marginal. Y que es, únicamente, a partir de ser sensibles a esta condición de lo humano, la manera en la que podremos organizar prácticas sociales que respeten la diversidad de aquellos que se dirigen a nosotros (Sánchez, 2021:21).

Para que la inclusión no devenga exclusión debemos tener presente esta premisa. Siguiendo con Sánchez, nuestro saber se va a construir con ese sujeto particular, no existe previo al encuentro (2021). El sujeto es el centro de la red; los/as profesionales y los equipos se van a situar en función de la persona (Sánchez, 2021). Incluir es construir la red desde esa postura, es crear lazo social:

El lazo social se organiza, y se ha organizado siempre, en función de la particularidad de cada sujeto. Cada persona ha de inventarse una solución propia para engancharse a lo social. (...) No hay protocolo ni manual que nos indique cómo hacerlo (Sánchez, 2021:49).

En tiempos donde construir lazos sociales parece una tarea imposible, Sánchez nos presenta esta reflexión que reafirma la posición ética y política que he intentado plasmar en este trabajo. La Educación Social como profesión de frontera, ha de situarse desde esta ética de construir lazo social, con un/a otro/a singular, habitando el campo de la cultura, manteniendo una mirada crítica sobre la misma.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnau, S. (2013). *La Filosofía de Vida independiente. Una estrategia política noviolenta para una Cultura de Paz*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Vol. 7, N° 1, (p. 93-112). Disponible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num1/art5.pdf>

Bárcena, F. y Mèlich, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.

Batthyány, K. y Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales*. Montevideo: Universidad de la República.

B.P.S. (2010). *Pensión por invalidez para discapacitados severos servida por el BPS*.

<https://www.bps.gub.uy/bps/file/1517/1/pension-por-invalidez-para-discapitados-severos-servidas-por-el-bps.-s.-santos.pdf>

CAinfo & FUAP. (2013). *Discapacidad y educación inclusiva en Uruguay*.

[http://www.cainfo.org.uy/wp-content/uploads/2013/10/327\\_Informe-Educacion-Inclusiva-Difusion2013.pdf](http://www.cainfo.org.uy/wp-content/uploads/2013/10/327_Informe-Educacion-Inclusiva-Difusion2013.pdf)

Constitución de la República Oriental del Uruguay. Artículo 80. 2 de febrero de 1967 (Uruguay)

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. São Paulo: Paz e terra.

Foucault, M. (2001). *Los anormales*. Ciudad de México: FCE.

García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.

INE (2004). *Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad*. Obtenida de: [https://www.ine.gub.uy/c/document\\_library/get\\_file?uuid=a392b150-feeaa-49dd-987b-10730629d88a&groupId=10181](https://www.ine.gub.uy/c/document_library/get_file?uuid=a392b150-feeaa-49dd-987b-10730629d88a&groupId=10181)

Ley N° 18651. *Protección Integral a los Derechos de las Personas con Discapacidad*. 19 de febrero de 2010. Disponible en <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18651-2010>.

Ley N° 17.535. *Personas Sujetas a Curaduría General*. Modifícase los artículos 432 y 1279 del Código Civil. 21 de agosto de 2002. Disponible en: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp6055965.htm#:~:text=%2D%20Est%C3%A1n%20sujetos%20a%20curadur%C3%ADa%20general,25%20de%20julio%20de%202001>.

Mancebo Castro, M. (2016). *El accionar colectivo en torno a la discapacidad en Uruguay*. Revista de Ciencia Política. Vol. 25, N°. 2, (p. 79-98). Disponible en: [https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/9106/1/RUCP\\_Mancebo\\_v.25n.2.pdf](https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/9106/1/RUCP_Mancebo_v.25n.2.pdf)

Martínez, O. (2020). *Habitar recursos residenciales. Trabajar donde el otro está viviendo*. Barcelona: Editorial UOC.

McRuer, R. (2006). *Teoría Crip. Signos culturales de lo queer y de la discapacidad*. Madrid: Kaótica Libros.

Naciones Unidas (2016). *Observaciones finales sobre el informe inicial del Uruguay*. Disponible en: <http://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/32232/1/observaciones-finales-sobre-el-informe-inicial-del-uruguay.pdf>

Naciones Unidas (2008). *Convención de los derechos de las personas con discapacidad*. Serie de Capacitación Profesional N° 15. Disponible en: [https://www.ohchr.org/documents/publications/advocacytool\\_sp.pdf](https://www.ohchr.org/documents/publications/advocacytool_sp.pdf).

Núñez, V. (2014). *Formas actuales de control social: impactos en la Educación Social. Reflexiones desde la Pedagogía Social*. EDUCAÇÃO, Vol. 3, N° 1, (p. 57–66). Obtenido en: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2014v3n1p57-66>

Núñez, V. (noviembre, 2005). *Participación y Educación Social*. **XVI Congreso Mundial de Educadores Sociales**, Montevideo, Uruguay.

Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.

Palacios, A. & Romanach, J. (2006). *El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. España: Diversitás ediciones.

Pié, A. & Salas, M. (2020). *Los bordes de la transmisión. Re-presentaciones y aprendizajes de la locura*. En Montané, A. & Sánchez-Valverde, C. (coordinadores). ***La educación social en los extremos: justicia social y paradojas de la práctica***. (p. 121-124). Valencia: Monografies & Aproximacions. Institut de Creativitat i Innovacions Educatives, València.

Pié, A. (2014). *Por una corporeidad postmoderna. Nuevos tránsitos sociales y educativos para la interdependencia*. Barcelona: Editorial UOC.

Pié, A. (2012). *Pedagogía de la interdependencia*. En Pié, A. (coordinadora). ***Deconstruyendo la dependencia. Propuestas para una vida independiente***. (p. 213-229). Barcelona: Editorial UOC.

Pié, A. & Planella, J. (2012). *Militancia y diversidad funcional*. Barcelona: Editorial UOC.

Pérez de Lara, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en Educación Especial*. Barcelona: Laertes.

Planella, J. (2016). *Acompañamiento social*. Barcelona: Editorial UOC.

Planella, J. (2006). *Subjetividad, disidencia y discapacidad. Prácticas de acompañamiento social*. Madrid: Fundación ONCE.

Rosa, A. (2013). *Ciudad y educación social. De la calle al medio abierto*. Barcelona: Editorial UOC.

Sánchez, C. (2021). *Desinserciones y lazo social. Una práctica orientada por la singularidad*. Barcelona: Editorial UOC.

Solé, J. (2020). *Abandonar o resistir frente a las paradojas de la educación social*. En Montané, A. & Sánchez-Valverde, C. (coordinadores). ***La educación social en los extremos: justicia social y paradojas de la práctica***. (p. 145-163). Valencia: Monografies & Aproximacions. Institut de Creativitat i Innovacions Educatives, València.

Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Noveduc.

Vallejos, I. (2019). *La categoría de normalidad: una mirada sobre viejas y nuevas formas de disciplinamiento social*. En Angelino, M. A. & Rosato, A (Coords). **Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit**. (p. 63-77). Buenos Aires: Noveduc.

Vasilachis, I. (2006). *La investigación cualitativa*. En Vasilachis, I. (Ed.), **Estrategias de la investigación cualitativa**. (p. 23-50). Barcelona: Gedisa.

## **ANEXOS**

Los registros de las clases magistrales y el grupo de discusión pueden ser solicitados al proyecto “Pedagogía Social y Diversidad Funcional”.