



UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Maestría en Educación y Universidad

**HACIA UNA COMPRENSIÓN DE LAS CONCEPCIONES SOBRE  
DISCAPACIDAD EN ESTUDIANTES DE LOS PROFESORADOS DE LA  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO.  
CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS**

Silvia Castro

DIRECTORA: Magister Marhild Cortese

*Dedicada*

*A Joaquín y Felipe,  
Quienes siempre “están ahí”, para recordarme algo de lo que soy  
y para sumergirme en lo que puedo llegar a ser.  
Gracias por la esperanza, amados hijos.*

*A Juan,  
Porque sin su compañía fiel, sincera y de amor profundo,  
no sería lo que soy.  
Gracias por permanecer, esposo mío.*

## *Agradecimientos*

*Este trabajo es fruto de un proceso en el que diferentes personas e instituciones me dieron, de manera incondicional, la energía necesaria para concretarlo.*

*A ellas mi más sincero reconocimiento:*

*A Marita, quien con su generosidad como persona y su rigurosidad intelectual me guio, acompañó y contuvo a lo largo de la trayectoria de este escrito. Sus aportes han sido una valiosa contribución para enriquecerlo. Gracias, querida compañera, por orientarme con tanta ética en mi caminar profesional*

*A los estudiantes con los que trabajé, quienes de manera desinteresada, dispuesta y comprometida manifestaron sus ideas y abrieron puentes para encontrarnos de diversas maneras*

*A los profesores de esos estudiantes, que los alentaron a participar y que también me brindaron su colaboración*

*A Yanina, quien con su empatía personal y permanente contribución profesional, me acompañó desde su saber*

*A mis compañeras Celina y Bety, quienes con su cariño verdadero y compañía sincera hacen del trabajo de cada día un lugar de encuentro*

*A mis amigas del alma, Rosana y Pamela, hermanas que la vida me regaló, por el aliento permanente, las palabras de apoyo y fuerza, por ser mi aliciente*

*A las autoridades departamentales, que no dudaron ni por un instante en apoyarme en este proyecto e hicieron todo lo que estuvo a su alcance para facilitarme el camino*

*A Sandra, directora de la escuela especial dónde también trabajo, que desde su lugar institucional y personal me ofreció apoyo incondicional y verdadero*

*A la Universidad pública, que desde los inicios de mi formación me acogió siempre con los brazos abiertos y me hizo sentir como en casa*

## ÍNDICE

	Página
Índice de tablas	Iv
Índice de figuras	V
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO 1: EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA CONCEPCIÓN CIENTÍFICA Y SOCIAL SOBRE DISCAPACIDAD. PARADIGMAS Y MODELOS DE INTERPRETACIÓN	9
1.1 Paradigmas consolidados	13
1.1-1) Paradigma de la prescindencia. Teorías filosóficas-religiosas	13
a. Modelo eugenésico	13
b. Modelo de la marginación	15
1.1-2) Paradigma de la rehabilitación. Teorías funcionalistas e interaccionistas	16
a. Modelo médico	17
b. Modelo biopsicosocial	20
c. Modelo de la desviación social	21
1.2 Paradigma alternativo	24
1.2-1) Paradigma de la autonomía personal. Teorías sociopolíticas	24
a. Modelo social	25
- El movimiento de vida independiente	26
- El modelo social o de barreras sociales	28
b. Modelo de la diversidad funcional	30
- La idea de dignidad como valor del ser humano -fin y no medio-	32
- La idea de dignidad como capacidad de elección -autonomía-	33
- La igualdad y sus implicancias	34
CAPITULO 2: CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS	36
2. 1 Propósitos o intencionalidades del estudio	36
2. 2 Preguntas y objetivos que orientan la investigación	38
2. 3 Presupuestos epistemológicos	39
2. 4 Metodología utilizada	41
2. 4-1) Localización del escenario y selección de la muestra	42
2. 4-2) Entrada al campo y acceso a la fuente de datos	45
2. 5 Los procedimientos de recolección de datos	46
2. 6 El proceso de análisis e interpretación de datos	51
2. 7 Credibilidad en los resultados del análisis	54

CAPITULO 3: CONSTRUYENDO LOS PRIMEROS SIGNIFICADOS	57
3.1 Algunas lecturas acerca del material empírico: categorías construidas	59
3.1-1) Categoría A. Concepciones sobre discapacidad	59
A.1 Paradigmas Consolidados	59
A.1.b. Paradigma de la rehabilitación	59
A.1.b.1. Teorías funcionalistas: Modelo médico y Modelo biopsicosocial o integrador	59
A.1.b.2. Teorías interaccionistas: Modelo de la desviación social.	63
A.2. Paradigma alternativo	64
A.2.a.Paradigma de la autonomía personal	64
A.2.a.1. Teorías sociopolíticas: Modelo social	64
3.1-2) Categoría B. Concepciones sobre la persona en situación de discapacidad	65
B.1. Concepción de sujeto	66
B.1.a. Normalidad – Anormalidad	66
B.1.b. Capacidades diferentes	67
B.1.c. Igualdad. Derechos	68
B.2. Concepciones en torno a la situación social de la persona en situación de discapacidad	71
3.1-3) Categoría C. Concepciones sobre formación docente	76
C.1 Tradición eficientista	77
C.2. Modelo crítico	77
C.3 Oportunidades de formación (en vinculación con el quehacer docente futuro en relación a la persona en situación de discapacidad)	78
CAPITULO 4: PROFUNDIZANDO SIGNIFICADOS DE CONCEPTUALIZACIONES SOBRE DISCAPACIDAD	82
4.1 “Antiguos” significados y nuevos descubrimientos	87
4.1-1) Categoría A. Concepciones sobre discapacidad	88
A.1 Paradigmas consolidados	88
A.1.a. Paradigma de la prescindencia	88
A.1.a.1. Teorías filosóficas-religiosas: modelo eugenésico y modelo de la marginación	88
A.1.b. Paradigma de la rehabilitación	94
A.1.b.1. Teorías funcionalistas: modelo médico y modelo biopsicosocial o integrador	94
A.1.b.2. Teorías interaccionistas: modelo de la desviación social	97
A.2 Paradigma alternativo	100
A.2.a. Paradigma de la autonomía personal	100
A.2.a.1. Teorías sociopolíticas: modelo social	100
CAPITULO 5: PROFUNDIZANDO SIGNIFICADOS DE CONCEPTUALIZACIONES SOBRE LA PERSONA EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD	104
5.1 Subjetividad, ciudadanía e inclusión educativa	107

5.1-1) Categoría D. Inclusión-Exclusión y Categoría B. Concepciones sobre personas en situación de discapacidad	107
D.1. Discapacidad y subjetividad (conjuntamente con B.2.c. Invisibilidad social de la persona en situación de discapacidad)	107
D.2. Discapacidad y ciudadanía (conjuntamente con B.2.b. Formación de la persona en situación de discapacidad)	115
D.3. Discapacidad e inclusión educativa (conjuntamente con B.2.a. accesibilidad universal)	124
CAPITULO 6: PROFUNDIZANDO SIGNIFICADOS DE CONCEPTUALIZACIONES SOBRE FORMACIÓN DOCENTE	136
6.1 Reflexionando acerca de los propios trayectos académicos	139
6.1-1) Categoría E. Impostergables en formación docente y Categoría C. Concepciones sobre formación docente	139
E.1. Relación teoría-práctica (Conjuntamente con C.1.a. Diferencia entre formación y realidad)	139
E.2. Formación docente como proyecto político (Conjuntamente con C.2.a. Educación-transformación y C.2.b. Responsabilidad docente (Docente como intelectual)	154
E.3. Diálogo entre educador y educando	170
E.4. Articulación formación docente y discapacidad (Conjuntamente con C.3.a. Formación docente y discapacidad)	176
CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES APROXIMATIVAS. A MODO DE REFLEXIONES FINALES	181
7.1 Concepciones sobre Discapacidad y sobre la Persona en Situación de Discapacidad: Identificación de Significados Construidos	182
7.2 Acerca del Conocimiento Académico-Profesional Construido y del Currículo Procesual en la Formación Docente Recibida: Reflexionar Prácticas Educativas Inclusivas	186
7.2.1) Prácticas Educativas Permeadas por un Sentido Inclusivo del Currículo: Quehacer del Profesor en las Intervenciones con Personas en Situación de Discapacidad	188
7.3 A modo de cierre	190
REFERENCIAS	191
ANEXO 1: Protocolo de cuestionario	198
ANEXO 2: Temáticas generales de las entrevistas	204
ANEXOS EN CD: Cuestionarios respondidos, Desgravación de entrevistas en profundidad	

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla		Página
1	Paradigmas y modelos para comprender a la discapacidad y a la persona en situación de discapacidad	12
2	Categorías genéricas y categorías específicas emergentes	58
3	Relación Discapacidad-Deficiencia	60
4	Relación Discapacidad-Enfermedad	61
5	Relación Discapacidad Mental-Enfermedad	61
6	Relación Discapacidad-Contexto	62
7	Relación Discapacidad-Rechazo Social	63
8	Relación Discapacidad-Exclusión Social	65
9	Relación Personas en Situación de Discapacidad-Desviación de la Norma	66
10	Relación Personas en Situación de Discapacidad - Talentos o Virtudes Especiales	67
11	Relación Personas en Situación de Discapacidad -Acceso a las Mismas Oportunidades	69
12	Relación Personas en Situación de Discapacidad - Barreras Sociales	69
13	Relación Personas en Situación de Discapacidad -Tutela	71
14	Relación Personas en Situación de Discapacidad - Estudios Universitarios	71
15	Relación Discapacidad-Empleos Protegidos	73
16	Relación Personas en Situación de Discapacidad - Independencia	74
17	Relación Personas en Situación de Discapacidad - Empleos	74
18	Relación Personas en Situación de Discapacidad - Moralidad	75
19	Relación Discapacidad-Formación del Profesor	76
20	Relación Docencia-Discapacidad	79
21	Categorías Específicas Emergentes (Complementarias de las Anteriores)	83
22	Categorías Genéricas y Categorías Específicas Emergentes	84
23	Categorías genéricas y categorías específicas emergentes	85

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura		Página
1	Relación Discapacidad-Deficiencia	60
2	Relación Discapacidad-Enfermedad	61
3	Relación Discapacidad Mental-Enfermedad	61
4	Relación Discapacidad-Contexto	62
5	Relación Discapacidad-Rechazo Social	63
6	Relación Discapacidad-Exclusión Social	65
7	Relación Personas en Situación de Discapacidad- Desviación de la Norma	66
8	Relación Personas en Situación de Discapacidad - Talentos o Virtudes Especiales	67
9	Relación Personas en Situación de Discapacidad -Acceso a las Mismas Oportunidades	69
10	Relación Personas en Situación de Discapacidad - Barreras Sociales	69
11	Relación Personas en Situación de Discapacidad -Tutela	71
12	Relación Personas en Situación de Discapacidad - Estudios Universitarios	71
13	Relación Discapacidad-Empleos Protegidos	73
14	Relación Personas en Situación de Discapacidad - Independencia	74
15	Relación Personas en Situación de Discapacidad - Empleos	74
16	Relación Personas en Situación de Discapacidad - Moralidad	75
17	Relación Discapacidad-Formación del Profesor	76
18	Relación Docencia-Discapacidad	79



## INTRODUCCIÓN

Las distintas formas en que se comprende a la discapacidad, evidencian posicionamientos cuyos significados son construidos por cada sociedad en particular. A partir de ello, se podría afirmar, tal como nos recuerda Foucault (1994) que no se puede hablar de cualquier cosa en cualquier época; existen ciertas condiciones históricas, sociales, culturales que influyen decisivamente en la visibilización de determinadas realidades.

Estudiar la manera en que históricamente las sociedades conceptualizaron a la discapacidad y valoraron a las personas en esta situación, nos permite observar esa visibilización. Así podemos reconocer que, desde antaño, la práctica más común para identificar y representar a este colectivo se realizó en base a parámetros de “normalidad” los que, fundados en categorías clínicas-médicas, determinaron también diagnósticos. Estos a su vez, instituyeron miradas patologizantes, dando origen a una concepción de sujeto.

Se podría decir que recién a mediados del siglo XX, surgen posiciones teóricas que proponen otras alternativas tendientes a considerar a la persona en situación de discapacidad como sujeto de derecho. Su valor se sustenta en el reconocimiento de la dignidad de todos y cada uno de los seres humanos, en el concepto de autonomía o de libre determinación que exige que la persona sea el centro de todas las decisiones que le afecten, en la igualdad inherente a todos independientemente de las diferencias y en la ética de la solidaridad que la sociedad exige para sustentar la libertad de la persona con los apoyos sociales correspondientes (Palacios y Romañach, 2007, Palacios, 2008).

Esta perspectiva sigue un proceso lento e irregular según las circunstancias sociales y contextuales, pero atendiendo a los últimos avances en materia legislativa respecto a los derechos humanos en general, como a la discapacidad en particular, es posible distinguir en la sociedad el surgimiento de nuevas concepciones que permiten comprender a este colectivo desde interpretaciones que hacen hincapié en el tema de la justicia y equidad social.

Consideramos que el análisis de la discapacidad se trata de un campo de investigación interdisciplinar que exige el estudio por parte de todas las disciplinas de manera complementaria. No obstante, la forma en que se concibe a la discapacidad, determina de alguna manera la construcción de subjetividades, la concepción de ciudadano, así como la posición social de las personas que conforman este colectivo, lo que pone en evidencia la importancia e influencia de los elementos específicamente sociales frente a aquellos intrínsecamente médicos, biológicos y/o psicológicos, sin desconocer la validez de los mismos.

Se destaca así la necesidad de revisar concepciones mediante procesos de reflexión que según Sipes (2003) permitan “vislumbrar una posibilidad de ruptura paradigmática”. En tal sentido, abordar el estudio de la complejidad de la discapacidad supone situarse epistemológicamente hacia una forma de interpretación que, en el contexto de este estudio, se realizará desde los postulados que analizan la discapacidad desde una mirada social, puesto que es la perspectiva que profundiza en el tema desde la consideración de los derechos humanos. Reflexión que es esencial a la hora de pensar en el cambio social.

En tal sentido, desentrañar y comprender los significados que un grupo de estudiantes de carreras de profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto expresan en relación



a la discapacidad y a la persona en situación de discapacidad y, qué influencias tienen estas concepciones para pensar prácticas educativas inclusivas en su futura actuación docente, se convierten en propósitos centrales que orientan la investigación de este trabajo.

El interés por el tema de estudio planteado para esta tesis, deviene del análisis interpretativo realizado a lo largo de los años a través de diferentes proyectos de investigación<sup>1</sup>, en los cuales fundamentalmente se abordó el estudio de la educación de la persona en situación de discapacidad en el ámbito escolar, tanto en escuelas de modalidad como en las de nivel, centrándose fundamentalmente en el contexto de la educación primaria, si bien la investigación más reciente se realizó en la escuela secundaria. Estudios que se focalizaron en el análisis de proyectos educativos a nivel institucional y áulico, en la observación de formatos escolares para adecuar propuestas educativas a normativas vigentes, en el abordaje institucional para posibilitar la inclusión educativa de estudiantes en situación de discapacidad, así como en las prácticas que se desarrollan y las valoraciones que realizan los diferentes actores respecto a las mismas.

Al mismo tiempo reafirma este interés de estudio, la situacionalidad de nuestro quehacer docente en el contexto de la escuela especial. Los procesos de intercambios con profesores de diferentes disciplinas y el trabajo concreto con personas en situación de discapacidad en esta realidad educativa, nos permiten observar la expresión y manifestación de diversos significados vinculados a la discapacidad y al valor que se les otorga a las personas de este colectivo, significados que se enuncian en la práctica docente y que otorgan improntas condicionadas por la interacción con otros, vinculadas con circunstancias también determinadas histórica y socialmente así como por la relación conocimiento-realidad.

Entendemos que seguramente estos significados no son los únicos determinantes de la praxis docente. Asimismo, somos conscientes de que el problema de las definiciones sobre los otros no se resuelve al encontrar términos políticamente correctos para describir a “esos otros sujetos”, sino en “deconstruir el supuesto orden natural de los significados que los localizan en ciertos discursos y prácticas de poder” (Skliar y Pérez, 2014).

En la certeza de que las trayectorias personales situadas y la construcción de un conjunto de saberes, capacidades, habilidades y actitudes que los docentes cimentan en el transcurso de las mismas (Vogliotti, et al. 2012) y, con la convicción de que la docencia es fundamentalmente una práctica relacional, creemos que son importantes, entre otros aspectos, las “miradas” del docente a la hora de dialogar (en sentido freiriano) con los estudiantes, puesto que según dónde decante esta mirada será posible la búsqueda de la

<sup>1</sup>“Enfoques pedagógicos presentes en escuelas especiales. Estudios de Proyectos Educativos Institucionales (PEI) (Resolución Rectoral N° 392/05)”, “Configuraciones curriculares y formación del sujeto en la educación especial. Estudios de proyectos pedagógicos-didácticos a nivel institucional y áulicos en escuelas especiales” (Resolución Rectoral N° 222/07), “La práctica docente en la escuela especial: significados y sentidos desde las voces de sus protagonistas. Estudio en escuelas de la ciudad de Río Cuarto y de la Región” (Resolución Rectoral N° 442/09), “Escuela Especial: construcción de sus significados y sentidos desde el aporte de los actores institucionales. Estudio en escuelas especiales de la ciudad de Río Cuarto y de la Región” (Resolución Rectoral N° 852/11) y “Escuela secundaria e inclusión educativa. Estudio de propuestas pedagógicas didácticas que favorecen la educación de todos los alumnos y en especial la de estudiantes en situación de discapacidad, en instituciones de la ciudad de Río Cuarto y de la Región” (Resolución Rectoral Nro. 161/16).



emancipación, así como de la transformación de la realidad en la que espacial y temporalmente ejerce su acción.

## **Acerca del Contexto Conceptual: Encuadre General**

Como ya señalamos, el análisis de la historia en este campo de estudio pone en evidencia que desde la antigüedad clásica se ha concebido a la discapacidad fundamentalmente como algo inconveniente para la persona y para la sociedad. En principio se la vinculaba con la idea de castigo divino o hasta con aspectos demoníacos, que requerían de la aplicación de medidas eugenésicas o bien de marginación de la sociedad.

Incluso a comienzos del siglo XIX esta concepción, reaparece con fuerza mediante la postura del darwinismo social, que sostiene y fundamenta el antiguo mito basado en la racionalidad científica, considerando que las personas con imperfecciones físicas o intelectuales suponen un peligro para la sociedad (Barnes, 1998, Díaz Velázquez, 2009). Al respecto, algunos autores (Palacios y Bariffi, 2007, Díaz Velázquez 2009) consideran que en la actualidad persisten prácticas, como por ejemplo el aborto selectivo, que pueden considerarse continuadoras de la eugenesia como una forma de opresión a las personas en situación de discapacidad en pos de la perfección corporal.

Épocas más adelante, a comienzos del siglo XX, se consideró a la discapacidad como una patología que requería la cura mediante la rehabilitación médica. Se la entendía como un problema individual, como manifestación de una enfermedad del sujeto. Menciona Oliver (1998) que la comunidad científica y la sociedad en general, basados en el discurso parsoniano, entendieron que cuando esta “enfermedad” aparecía (con afectación de las funciones fisiológicas y psicológicas) “las personas enfermas”, para recuperarse debían buscar ayuda en los profesionales médicos, quienes eran los únicos calificados para dicha labor. En el contexto de estos principios o premisas se consideró que la rehabilitación consistía en aprender a vivir con la “insuficiencia”, aceptándola y adaptándose lo más rápido posible a la mayor cantidad de funciones que se esperan de un “sujeto normal”.

Desde esta mirada teórica, basada más bien en parámetros biologicistas, se entiende que la discapacidad es una situación de “tragedia personal”. Esta visión médica individualista que tiene fuerte hegemonía en esa época (y quizás podríamos decir que aun también en la actualidad) expresa, desde su base ideológica, que si las personas no consiguen alcanzar las metas de rehabilitación se debe a la ineptitud de ellas mismas, liberando de toda responsabilidad al profesional y por ende a la sociedad toda. Basados en esta visión, tampoco se cuestiona el orden cultural establecido, ni los valores tradicionales imperantes.

Posteriormente, avanzado el siglo XX en la década del ochenta, surge desde la Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF) documento de la Organización Mundial de la Salud (OMS), una conceptualización que entiende a la discapacidad como un fenómeno complejo que se compone tanto de factores personales (englobando deficiencias, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación) como factores contextuales (barreras y obstáculos) que ejercen un efecto sobre la deficiencia personal (OMS, 2001). Si bien la CIF intenta superar planteamientos propios anteriores, que prácticamente excluyen el componente social de la discapacidad, no llega aún a considerar completamente este



componente y continúa siendo más bien un accesorio, en tanto se centra fundamentalmente en los aspectos “bio” y “psico” que dan forma al sustrato fisiológico (deficiencia o insuficiencia) que origina la discapacidad (Díaz Velázquez, 2009).

Transitando la década del noventa, toma fuerza una mirada teórica planteada, entre otros, por activistas de los Movimientos por una Vida Independiente que, para ser exactos ya había comenzado su acción en la América anglosajona a finales de los años sesenta y, por académicos del Reino Unido, tales como Oliver (1998, 2008), Barton (1998, 2008). Esta nueva perspectiva, implicó el desarrollo de un cuerpo de conocimientos y reflexiones, que posibilitaron generar una teoría social de la discapacidad. Desde este modelo se busca reflexionar acerca de la construcción social de categorías en relación a la discapacidad y de cómo estas categorías se determinan en base a ciertas influencias económicas y políticas. También plantea la importancia de considerar testimonios desde la experiencia real de las personas y contribuir al desarrollo de formas metodológicas y prácticas de investigación.

Desde esta corriente teórica se entiende a la discapacidad como una categoría social y política que surge, no tanto de la dificultad propia de los sujetos para adaptarse a las exigencias de la sociedad, como del fracaso de un entorno estructurado que no se ajusta a las necesidades y aspiraciones de los ciudadanos en situación de discapacidad (Barton, 1998). Esta mirada de la discapacidad ha tenido desarrollo teórico y también normativo<sup>2</sup>.

Esta perspectiva, como ya se señaló, considera que las causas que originan a la discapacidad son en gran medida sociales. Además, pone énfasis en que las personas de este colectivo pueden contribuir a la sociedad en iguales circunstancias que los demás, valorizando la inclusión y el respeto a lo diverso. Entiende que son los obstáculos y barreras que crea la misma sociedad, los que limitan e impiden que las personas en situación de discapacidad se incluyan, así como que puedan decidir y diseñar con autonomía su propio plan de vida en igualdad de oportunidades.

En síntesis, el modelo social con la riqueza de sus matices cuestiona, por lo tanto, que la identidad de la persona con discapacidad tenga que construirse en función de términos médicos o psicológicos relativos a las deficiencias personales (físicas, sensoriales o intelectuales), afirmando que son las relaciones de poder “en las que ciertos grupos significativos, definen la identidad de los otros, a los que consideran discapacitados” (Barton, 1998, p.25), los que adquieren mayor significancia.

Finalmente, debemos hacer mención al emergente modelo de la diversidad funcional que se ha establecido como un intento de superación del anterior. Aunque de origen relativamente reciente, está desarrollando una producción teórica y conceptual significativa. Tiene como principal originalidad con respecto al modelo social, la utilización del concepto de diversidad funcional en contraposición a otros términos que se han usado habitualmente

<sup>2</sup> Esta tendencia al cambio se refleja también en una serie de documentos internacionales, entre los que se pueden mencionar a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) a la que nuestro país adhirió en el año 2008. Este documento entiende que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras sociales, actitudinales, etc. presentes en el entorno en donde se desenvuelven. Son estas barreras las que evitan la participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás (Anexo I, inciso e, p.3). Al respecto Cortese (2016), además de conceptualizar a la discapacidad desde un enfoque social, propone la necesidad de combatir barreras ideológicas y físicas.



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:**

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

(invalidez, minusvalía e, incluso, discapacidad) dado que considera que los mismos tienen connotaciones despectivas.

Su perspectiva de abordaje es social, en base a análisis jurídicos y bioéticos, enfocando la discriminación desde el plano de los derechos. Por eso, uno de los principios fundamentales en los que se basa (junto al respeto a la diversidad y a la igualdad de derechos) es el de dignidad, tanto en su dimensión intrínseca como en su dimensión extrínseca. Considera que la clave para delimitar la pertenencia a este colectivo no está en la diversidad funcional sino en la discriminación y que uno de los principales instrumentos para superar esa discriminación es el Derecho (Palacios y Romañach, 2007, 2008)<sup>3</sup>.

### **Acerca de Nuestro Estudio: de su Modalidad Investigativa**

Retomando las intenciones que expresamos al inicio de esta introducción, nuestro interés en estudiar las concepciones sobre discapacidad y sobre la persona en situación de discapacidad que manifiestan estudiantes próximos a egresar en distintos profesorados que ofrece la Universidad Nacional de Río Cuarto dentro de su propuesta educativa, nos condujo a reflexionar acerca de las prácticas educativas que favorecen procesos de inclusión. Para ello adoptamos como forma de abordaje el paradigma cualitativo desde una perspectiva constructivista interpretativa, con la aspiración de construir reflexiones críticas acerca de la situación.

Las preguntas que orientaron nuestro proceso investigativo refieren a ¿Cómo conciben y significan a la discapacidad y en consecuencia a la persona en situación de discapacidad? ¿Cuáles son los fundamentos y orígenes de estos significados? ¿Cómo pueden pensar propuestas educativas, en contextos en los que participan personas en situación de discapacidad, que supongan la búsqueda de un cambio que sea transformador?

Es así que abordamos esta investigación, pretendiendo indagar, comprender y describir estas concepciones, para lo cual en un primer momento se utilizó, con intenciones exploratorias, un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas en un grupo numeroso de estudiantes<sup>4</sup>. Posteriormente en un segundo momento, se seleccionó de ese grupo general, algunos estudiantes (uno por cada una de las carreras que participan del estudio) para realizar entrevistas abiertas<sup>5</sup>, con el objetivo de profundizar respecto de aquellas concepciones inicialmente estudiadas, recuperar creencias, opiniones, vivencias personales, como también conocimientos académicos construidos en la formación docente, posicionamientos teóricos-políticos, etc. de los entrevistados.

Entendiendo a la investigación como un proceso donde el investigador se acerca a una realidad social, local y específica, sumergiéndose cada vez más en la situacionalidad de

<sup>3</sup> Las conceptualizaciones acerca de discapacidad hasta aquí desarrolladas, son objeto de análisis en el capítulo 1 de esta tesis.

<sup>4</sup> La justificación de la utilización del instrumento así como los criterios de selección de la muestra, se desarrollan en el capítulo 2 de este trabajo.

<sup>5</sup> Ídem.



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:**

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

la misma, fue concomitantemente necesario considerar en nuestro estudio, a medida que ahondábamos en aquellas intencionalidades enunciadas, la valoración de la formación profesional recibida en los recorridos académicos seguidos por estos estudiantes, a partir del surgimiento de datos en las evidencias recogidas.

La mención a las características que asumió y asume el currículo tanto en el plano formal como en el procesual, recreando sus trayectorias personales situadas de formación académica, fue para ellos una cuestión de trascendencia y autorreferencias permanentes. Si bien nosotros planteamos la temática de forma general como una pregunta más sobre las que refirió el cuestionario, debido al profuso desarrollo de argumentos, planteos y cuestionamientos que al respecto narraron, debimos abordar con mayor profundidad estos conceptos en las entrevistas abiertas. Es decir, si bien este interés no fue explícitamente considerado en los objetivos del estudio, posteriormente, se volvió prioritario abordarlo por el caudal de información obtenida en los primeros acercamientos al campo.

Estas evidencias en referencia al tema, expresadas por los actores, nos llevaron a considerar la importancia de su abordaje para complementar la esencia de la investigación, para no desestimar datos que fueran relevantes en el estudio. Entendiendo que para pensar la inclusión educativa (uno de los objetivos específicos buscado por nuestro estudio), debíamos abordar y reflexionar acerca de la formación docente que los estudiantes cuestionaban, observando las implicancias de la misma respecto de la valoración prospectiva que realizan de su praxis en relación a personas en situación de discapacidad.

Creemos que el abordaje de la problemática de la inclusión debe ser núcleo de la formación inicial de los profesores, como un aspecto central para alcanzar una educación de calidad, atendiendo a su vez el ritmo de un mundo en constante transformación<sup>6</sup>.

### **Acerca de Nuestro Estudio: de su Presentación Escrita**

La investigación y análisis realizados en la temática que nos convoca, fue estructurada en el escrito en siete capítulos a saber:

En el primer capítulo desarrollamos diferentes conceptualizaciones sobre discapacidad que se han identificado a lo largo de la historia, desde una perspectiva social, señalando al mismo tiempo las prácticas educativas, sociales, político-culturales en relación a la persona en situación de discapacidad a las que dichas conceptualizaciones están ligadas. Mediante reflexiones epistemológicas, nos adentramos en disquisiciones teóricas sobre los conceptos de paradigmas y modelos que configuran este campo. Este planteo nos permitió explicar cuestiones relacionadas con la igualdad y la discriminación abordadas al interior de cada uno de ellos, con el objetivo de profundizar en las implicancias que han tenido tanto en la realidad social como en la vida de las personas que conforman este colectivo.

En el segundo capítulo nos abocamos a explicitar la modalidad investigativa que hemos adoptado, haciendo referencia a las intencionalidades del estudio, preguntas y objetivos que nos guiaron, los principales presupuestos ontológicos y metodológicos, así

<sup>6</sup> Ambos aspectos (inclusión y formación docente) los profundizaremos respectivamente en el capítulo 4, 5 y 6 de esta tesis.



como cuestiones referidas a la metodología empleada y al análisis e interpretación de los datos.

En el tercer capítulo, abordamos el análisis de los primeros resultados obtenidos mediante la aplicación de un cuestionario, uno de los instrumentos de recolección de datos, en donde realizamos interpretaciones de índole cualitativa y cuantitativa de las concepciones sobre el tema objeto de estudio, en un grupo de 23 estudiantes de diferentes carreras de profesorado de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Allí mediante procesos de categorización pudimos determinar tres grandes categorías genéricas, así como categorías específicas (Mays Díaz, 2009), en relación a las concepciones de discapacidad.

El capítulo cuarto, profundiza el análisis anterior, retomando las evidencias empíricas recogidas mediante entrevistas en profundidad realizadas a 5 estudiantes que conformaron aquel grupo inicial. Se ahonda en la descripción, comprensión e interpretación de aquellas categorías y subcategorías inicialmente construidas, que ahora adquieren en la particularidad de cada entrevista, características de unicidad y al mismo tiempo de semejanzas, que nos permitieron “elevar la conciencia” (Stake, 1999) acerca de aquello que podemos encontrar en situaciones similares, recogiendo las percepciones particulares de los entrevistados.

El quinto capítulo es una continuación del anterior, debido a que la complejidad de la temática de la inclusión, implicó su abordaje en otro capítulo que fuera complementario. Es así que el análisis en este apartado nos permitió con la misma profundidad y mediante la elaboración de nuevas macrocategorías y subcategorías, el estudio de aspectos referidos a la inclusión-exclusión en relación a la realidad de las personas en situación de discapacidad, con el objetivo de trascender la visión personal para plantear preguntas, aspectos y cuestiones que actúen como sugerencias para una reflexión social posterior.

El sexto capítulo, nos abocó a la interpretación de cuestiones vinculadas a la formación docente. Como ya se señaló en apartados anteriores, si bien no fue ésta objeto de planteos iniciales en el presente trabajo de investigación, debimos abordar su comprensión e interpretación, puesto que las evidencias empíricas nos requirieron nuestra atención en ello. Así fue necesario partir de conceptualizar la formación docente (que no se había desarrollado en el capítulo referido al marco teórico), para luego retomar dichas evidencias y profundizar en su análisis de acuerdo a otras categorías y subcategorías.

En el capítulo séptimo, las reflexiones finales, realizamos una síntesis de los principales núcleos de análisis de la investigación y de las ideas centrales que de ellos se desprendieron, fundamentando nuestra convicción de la importancia que adquiere considerar a la discapacidad desde el marco de los derechos humanos y concebir a la persona en situación de discapacidad como un sujeto-ciudadano que, al igual que todos, debe desarrollar una vida en sociedad en el marco de la igualdad, la equidad y la justicia social.

Finalmente, aclarar que con respecto al estilo de redacción mantendremos como criterio estable durante todo el escrito, presentar las citas textuales de autores e investigaciones a las que recurrimos conceptualmente, siguiendo las indicaciones de las normas APA en su última versión; mientras que a las evidencias testimoniales (tomadas para el análisis y extraídas de los procedimientos de recolección de datos) las transcribiremos conservando un margen izquierdo estable y en letra cursiva. Con motivo de orientar mejor al lector, en los testimonios resaltamos en negrita las expresiones que resultan más



---

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:**

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

---

representativas para ilustrar la categoría y subcategoría que intentaremos caracterizar, describir e interpretar. Si bien estas características no están contempladas en los estándares de escritura mencionados, estimamos asumirlos por considerarlos apropiados para la comunicación.



## CAPITULO 1

### **Evolución Histórica de la Concepción Científica y Social sobre Discapacidad. Paradigmas y Modelos de Interpretación**

La manera en que se conceptualiza, teoriza y reflexiona acerca de las diferentes situaciones sociales, particularmente en el campo de las ciencias humanas y específicamente en el ámbito de la discapacidad, implica referir a coordenadas socioculturales y espaciotemporales que contextualizan el pensamiento y el modo de acción de la sociedad en un momento determinado. Así, la discapacidad puede entenderse como producto de ciertos contextos, prácticas culturales, posicionamientos teóricos y políticos, que llevan a respuestas sociales que no son universales. Por ello, no es un concepto neutro e imparcial, sino que está socialmente construido y cambia casi al mismo tiempo en que se transforman nuestras sociedades.

Debido a las implicaciones prácticas que las distintas concepciones tienen en la vida cotidiana de las personas en situación de discapacidad, en la posición que ocupan dentro de la estructura social y en las relaciones sociales en general, consideramos fundamental realizar una revisión histórica acerca de dichas significaciones, desde sus fundamentos y desde una duda epistemológica que nos permita realizar un análisis crítico acerca de cómo se han construido estas conceptualizaciones (Díaz Velázquez, 2009).

En la intención de explicitar, clarificar y reflexionar acerca de estas conceptualizaciones entrelazadas a su vez con los momentos históricos y culturales en que se construyeron, retomamos diversas propuestas que remiten al estudio histórico-sociológico de la comprensión del fenómeno de la discapacidad desde diferentes paradigmas y modelos. Profundizamos así en el desarrollo de elementos diferenciadores y específicos de estas explicaciones, en sus controversias y divergencias en las descripciones que realizan.

Así, nuestro trabajo de investigación asumiendo la amplitud de interpretaciones, decide en base a ella realizar una reorganización conceptual en la que, incluyendo los análisis de los autores consultados, se presenten los paradigmas y modelos en relación a la comprensión social de la discapacidad, abordando conjunta e integradamente en una sola propuesta todos esos postulados. Justamente, en la aspiración de realizar una “innovación”, esta reorganización interpretativa contiene en su interior a todos los paradigmas y modelos hasta ahora considerados, estructurados y vinculados en base a semejanzas y diferencias epistemológicas, para analizar con mayor profundidad el tema en cuestión.

En este sentido, retomaremos distintos autores tales como Oliver (1998, 2008), Barnes (1998, 2008), Palacios (2008), Palacios y Románach (2008), Díaz Velázquez (2009) entre otros, quienes plantean diferentes formas de interpretar y conceptualizar a la discapacidad desde una mirada social, que nos posibilitan profundizar en nuestra propuesta de reorganización conceptual.

Como ya expresamos, no toda sociedad ha considerado a la discapacidad de la misma manera, no nos hallamos ante un hecho universal, inalterable en el tiempo y en el espacio sino, ante un fenómeno cuya condición depende de la consideración que cada sociedad particular le atribuya. Nos encontramos ante la situación de que tanto la discapacidad como la persona en situación de discapacidad pueden ser comprendidas de modos distintos en



momentos históricos y contextos culturales diferentes. Y también conocemos que esos diversos modos de comprensión implican políticas y prácticas diferentes.

En lo que continúa, siguiendo el planteo que realiza Díaz Velázquez (2009) en relación a distinguir entre paradigmas y modelos que han tenido repercusión en la realidad social para entender lo que hasta ahora hemos conceptualizado científicamente como discapacidad, desarrollaremos las propuestas de los autores señalados en base a una nuestra propia reorganización.

Entendemos tal como sostiene Masterman (1970) que las ciencias sociales son multiparadigmáticas: “en ellas no faltan paradigmas, al contrario, convive una multiplicidad de ellos sin tensiones revolucionarias entre anomalías y conocimientos acumulados” (p.73). Por lo que generalmente no acontece una “revolución teórica” que sustituye un modo de comprensión (paradigmas y modelos) por otro. Sino que, por el contrario, la convivencia y vigencia de todos ellos es precisamente el sinónimo de la necesaria coexistencia y complementariedad que el objeto de estudio y análisis de este campo del conocimiento requiere para su comprensión (sin que por ello se puedan reducir los unos a los otros).

En consonancia con lo expresado y retomando lo explicitado por Guba y Lincoln (1994) en el plano de la investigación, y adaptándolo al contexto de análisis que estamos planteando, concebimos al paradigma como sistemas o redes de principios y supuestos fundados en creencias básicas sobre la naturaleza de una realidad determinada, que en conjunción con supuestos y principios teóricos analizan esa realidad y permiten describir, comprender e interpretar fenómenos sociales y conceptuales que, en sus características de complejidad, admiten el abordaje dialéctico y a veces opuesto, desde diversos posicionamientos teóricos.

Proponemos una noción de paradigma elaborada a partir de los desarrollos teóricos recopilados, así como de la propia práctica de la investigación científica realizada en el campo de la las ciencias sociales y en particular en el ámbito de la educación especial. En este contexto, estimamos que los problemas epistemológicos no son comunes a todos los campos de conocimiento. Por ende, cuestionamos la validez de un paradigma acabado que presuponga una sola forma legítima de conocer y que constituya un saber a priori a partir del cual comprender los fenómenos sociales o llevar adelante procesos investigativos en todos los ámbitos de conocimiento. No obstante, entendiendo en sentido estricto que el paradigma corresponde a un concepto epistemológico y, como tal, a una concepción filosófica (Robledo, et al., 2004), comprendemos lo esencial que resulta la reflexión crítica a través de la cual elucidar los marcos teóricos a los que recurrimos como educadores e investigadores para fundamentar nuestra praxis.

Retomando nuevamente los posicionamientos de los autores mencionados anteriormente, consideramos que la reflexión epistemológica que surge con la práctica cotidiana de la investigación y con el fundamento de los conocimientos de cada disciplina, permiten afirmar que en la actualidad coexisten al menos tres distintos paradigmas (con modelos afines) para interpretar y concebir a la discapacidad: dos de ellos considerados como consolidados (y aún vigentes) como el paradigma de la prescindencia y el paradigma de la rehabilitación, y otro paradigma alternativo, el de la autonomía personal, que está en vía de consolidación.



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

Así, creemos adecuado plantear el estudio de la construcción histórica de las conceptualizaciones científicas y sociales de la discapacidad en base a estos tres paradigmas con sus respectivos modelos:

*Paradigma de la prescindencia. Teorías filosóficas-religiosas*

Modelo eugenésico

Modelo de la marginación

*Paradigma de la rehabilitación. Teorías funcionalistas. Teorías interaccionistas*

Modelo médico

Modelo biopsicosocial o integrador

Modelo de la desviación social

*Paradigma de la autonomía personal. Teorías sociopolíticas*

Modelo social

Modelo de la diversidad funcional

Como ya expresamos, los dos primeros se entienden como paradigmas consolidados en el tiempo, pero con presencia aún en la actualidad, como son por ejemplo la sutil invasión moderna de políticas de “prescindencia” a raíz de los avances genéticos que justifican el aborto selectivo. Estos paradigmas consolidados, se basan en explicaciones religiosas y en teorías funcionalistas e interaccionistas para explicar las causas de la discapacidad. Por su parte el paradigma de la autonomía personal, como alternativo a los anteriores, es de una creación más reciente y tiene claras presunciones epistemológicas y ontológicas basadas en teorías sociopolíticas.

No obstante, en consonancia con nuestra concepción de paradigma, consideramos que todos ellos coexisten en la interpretación que hoy se hace de la discapacidad y de la persona en situación de discapacidad. En este sentido creemos válido hacer un paralelismo explicativo, retomando lo que en el plano metodológico plantea Vasilachis (1992) cuando expresa que, si bien los paradigmas en las ciencias sociales tienen conexión directa con el contexto social del que surgen y que explican, aun así, trascienden esa estructuración espacio temporal y siguen compitiendo “en pie de igualdad”, reflejando “la comprensión que del mundo y de sí tienen los colectivos” (p.23).

Así, la elucidación de los paradigmas y modelos presentes en este análisis nos conducirá a buscar la relación profunda entre éstos y las diversas reflexiones epistemológicas que suscitan. Cómo concebir la discapacidad y qué valor tiene la persona en situación de discapacidad para la sociedad, son interrogantes que aluden a cosmovisiones filosóficas que determinan opciones a favor de paradigmas, teorías y modelos que actúan como “lentes” para mirar la realidad y que conducen o inhabilitan la posibilidad de transformación en pos a una sociedad más justa y equitativa.

A continuación, presentamos una tabla que grafica sucinta y esquemáticamente la reorganización conceptual que realizamos de los diferentes paradigmas y modelos mencionados anteriormente. Como dijimos, retomando las explicaciones de distintos



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

autores, reconstruimos, especificamos, relacionamos y profundizamos los vínculos entre ellos en base a formas de comprensión vinculadas con aspectos epistemológicos y sociales.

**Tabla 1**

***Paradigmas y modelos para comprender a la discapacidad y a la persona en situación de discapacidad***

FORMAS DE COMPRENSIÓN	PARADIGMAS CONSOLIDADOS					PARADIGMA ALTERNATIVO	
	PARADIGMA DE LA PRESCINDENCIA		PARADIGMA DE LA REHABILITACIÓN			PARADIGMA DE LA AUTONOMÍA PERSONAL	
	TEORÍAS FILOSÓFICAS-RELIGIOSAS		TEORÍAS FUNCIONALISTAS		TEORÍAS INTERACCIONISTAS	TEORÍAS SOCIOPOLÍTICAS	
	Modelo eugenésico	Modelo de marginación	Modelo médico	Modelo biopsicosocial o integrador	Modelo de la desviación social	Modelo social	Modelo de la diversidad funcional
<b>Concepción sobre las causas que dan origen a la discapacidad</b>  Incide directamente sobre el fenómeno mismo	Antigüedad clásica	Medioevo (tradiciones religiosas judeo-cristianas)	Edad Moderna e inicios del siglo XX	Siglo XX Capitalismo	Siglo XX Sociedades industriales y postindustriales	Siglo XX (mediados de los años 60)	Inicios siglo XXI (2006)
	Obsesión por la perfección corporal	Motivos religiosos	Causas científicas Patología / enfermedad	Estados de salud y factores contextuales	Influencia de la representación cultural	Causas sociales (más allá de la deficiencia)	Causas ocasionadas por la sistemática discriminación en razón de la diversidad
<b>Valor de la persona con discapacidad</b>  Aporte que puede realizar a la sociedad	Motivos religiosos Castigo divino	Idea de población excedente	Problema personal	Implicaciones médicas e implicaciones sociales	Estigma “desviado cultural”	Sociedad responsable de los cambios	Surge desvaloración minusvaloración
	Idea de liminalidad	Exclusión con grupos marginales (pobres)	Innecesariada e inutilidad	Asistencia médica y rehabilitación	Fracaso social para suprimir barreras	Discapacidad surge como un modo de opresión social	Aproximación desde la bioética: diversidad como un valor inherente, como algo positivo
	Políticas eugenésicas		Normalización			Vida independiente Accesibilidad universal Diálogo civil Diseño para todos Transversalidad de políticas	Derechos humanos
	Son inconvenientes y una carga social y familiar		Participación directamente relacionada con la rehabilitación		Capacitación permanente para poder ingresar e incorporarse al sistema	Aporta igual que el resto de las personas	La voz de las personas con diversidad funcional es esencial
	La sociedad prescinde de estas personas		Ocultar la diferencia que la discapacidad representa			Respeto y valoración de la diferencia	Plena dignidad: extrínseca e intrínseca
	Sometimiento, dependencia		Limitaciones en la actividad y restricciones en la participación				

Nota: Esta tabla muestra la evolución histórica de la concepción científica y social de la discapacidad en función de los diferentes paradigmas y modelos históricos de interpretación. Elaboración propia. Fuente: Díaz Velázquez (2009), Palacios (2008), Palacios y Romañach (2006), Oliver (1998), Barnes (1998).



## 1.1 Paradigmas Consolidados

### 1.1-1) Paradigma de la Prescindencia. Teorías Filosóficas-Religiosas

Este paradigma considera y se basa en el origen religioso de la discapacidad. Entiende a la persona en situación de discapacidad como un ser innecesario para la sociedad dado que no contribuye con las necesidades de la comunidad, alberga mensajes diabólicos, y es consecuencia del enojo de los dioses, por lo que su vida no merece la pena de ser vivida. Es así que la sociedad en general prescinde de las personas en situación de discapacidad mediante la aplicación de políticas eugenésicas, o bien situándolas en el espacio destinado a los anormales y a las clases pobres; el denominador común es la dependencia y el sometimiento de las personas, ya que son objeto de caridad y sujetos de asistencia permanente (Palacios, 2008).

Se observa entonces que los presupuestos esenciales de este paradigma son la justificación religiosa de la discapacidad y la consideración de que la persona con discapacidad no tiene nada que aportar a la comunidad. Se entiende que la causa de la discapacidad es religiosa y proviene de un castigo de los dioses por un pecado cometido por los padres de la persona en situación de discapacidad, o bien porque puede constituir una advertencia acerca de situaciones graves que se aproximan tales como una catástrofe. Conciben a la persona en situación de discapacidad como alguien “improductivo”, entendiéndola como “una carga” para la familia y la comunidad, por lo que consecuentemente no tiene nada para aportar a la sociedad, es un ser inútil.

**a. Modelo Eugenésico.** Desde este modelo se entiende que la persona en situación de discapacidad es alguien que no merece la pena vivir, por eso los niños en esta época son sometidos al infanticidio. Si la discapacidad surge a posterior del nacimiento, como por ejemplo por heridas de guerra, implica un trato diferente, llegando a otorgar ayuda a los fines de la subsistencia. No obstante, en términos generales, las respuestas sociales más significativas se basan en el temor y/o la persecución, fundados en la concepción de la peligrosidad e innecesariedad de las personas en situación de discapacidad para el desarrollo de la comunidad. Otros, consideran a estas personas como objeto de burla o diversión, actuaciones que a su vez en muchas ocasiones se convierten en medio de manutención para ellas mismas.

Sin embargo, al considerarse la vida de las personas en situación de discapacidad como una desgracia, la solución más inmediata implica prescindir de ellas mediante prácticas eugenésicas. Según Palacios (2008) el caso de la antigüedad clásica, es un ejemplo muy orientador de estas concepciones. En esta época el ciudadano era enteramente sometido a la ciudad, le pertenecía por completo al Estado, que conjuntamente con la religión forman un todo, que asociados componen una fuerza bajo la cual todo hombre queda esclavizado en cuerpo y alma.

En este contexto el Estado puede evitar que sus ciudadanos sean deformes o “contrahechos”. El concepto de persona en la antigüedad entiende que estos “monstruos deformes” ni siquiera llegan a ostentar la calidad de seres humanos, ya que no tienen utilidad ni son provechosos para la comunidad. Sin embargo, como ya señalamos, hay concepciones



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:**

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

diferentes de la persona según la discapacidad fuera congénita o adquirida posteriormente por un accidente, basándose en dos razones. La primera, al no haber nacido con la discapacidad, la persona no tiene el estigma generado por la creencia religiosa que la supone un castigo de los dioses. La segunda razón tiene que ver con el hecho de querer dar a la sociedad el mensaje de que, los veteranos de guerras heridos en las batallas tendrían un resguardo por el Estado y así incentivarlos a participar en las mismas.

En esta época el fin de todo niño es convertirse en un ciudadano ideal y eso le daba al Estado la potestad de no reconocerle el derecho a la vida si ese recién nacido mostraba signos de deformidad. En el caso de los espartanos promover el ideal de la razón pura y poder cumplir con los objetivos militares se considera esencial, lo que justifica el infanticidio (Campoy Cervera, 2006, como se citó en Palacios, 2008). En Atenas el infanticidio para débiles y deformes es diferente del que practican los espartanos, a diferencia de estos que los abandonan en cercanías del Monte Taigeto, los atenienses recurren al método de la exposición del recién nacido en una vasija de barro o en otro recipiente lejos de su casa, fuera de la ciudad, donde moría de hambre o despedazado por fieras. Es importante destacar que la costumbre de eliminar a los niños con discapacidad congénita no sólo se debe a razones religiosas, sino también a razones prácticas, ya que criar a tales niños se entiende como económicamente costoso y extremadamente improductivo. Asimismo, para quienes adquirirían la discapacidad luego del nacimiento tenían un espacio muy reducido en la sociedad de la antigüedad clásica.

También los filósofos de la época en sus creencias se inclinan por impedir el desarrollo de los nacidos con discapacidad; así, por ejemplo, Platón considera necesario eliminar a los débiles y deficientes, mientras que Aristóteles cree preciso recomendar la existencia de una ley que impida a los padres criar a sus hijos defectuosos. No obstante, lo relatado es importante señalar que Atenas fue la única comunidad antigua que se sabe ha tenido financiación en provisión para los pobres y personas en situación de discapacidad.

El caso de la Roma antigua presenta características similares. Para ellos el nacimiento de un niño en situación de discapacidad significa que la alianza con los dioses se encuentra rota, explicación mucho más temible que la predominante en la sociedad griega, ya que consiste en la advertencia de algo grave por acontecer. Sin embargo, en el mundo romano es ambigua la concepción sostenida, ya que la ley no ordena la exposición de los niños, sino que sólo libera a los padres de la obligación de criarlos. Además, no siempre se practica el infanticidio, muchos recién nacidos no deseados simplemente se abandonan, y aquellos que por algún motivo son rescatados, se los somete a la esclavitud. De todas maneras, no existen indicios respecto de la persecución a padres que permitían vivir a niños “defectuosos”.

Para este mundo de la antigüedad, la forma más lucrativa de subsistencia para las personas en situación de discapacidad, consiste en ser consideradas objeto de diversión y burla grotesca, siendo la única excepción el caso de las personas ciegas que tienen la posibilidad de ser profetas, poetas, músicos. Por ello en Roma, hacia el siglo II antes de Cristo, la práctica del infanticidio disminuye hasta ser abolida porque los gustos de entonces, basados en un perverso agrado por lo exótico, lleva a los emperadores y poderosos romanos a pagar precios exorbitantes para “coleccionar personas con estas características”, que les aliviaran del aburrimiento. La principal función que se les atribuye es proveer entretenimiento en cenas u otro tipo de ocasiones festivas, resultando esto en la degradación



y humillación, convirtiéndose en el método de subsistencia imperante para las personas en situación de discapacidad por aquellos tiempos.

En otras palabras, como se ha destacado anteriormente, los ideales de la antigüedad respecto de las condiciones determinadas como “modelo de los ciudadanos”, implica una mirada de mucho menosprecio hacia la discapacidad, siendo también el origen y la procedencia social un factor importante en la determinación del destino de las personas.

**b. Modelo de la Marginación.** La característica principal de este modelo, cuyo surgimiento podemos ubicarlo temporalmente en la Edad Media, es la exclusión social de las personas en situación de discapacidad como consecuencia de subestimarlas y de considerarlas objeto de compasión o incluso creer en que son expresión de maleficios o advertencias de un peligro inminente. Ya sea por menosprecio o por miedo, la exclusión es la mejor solución y respuesta social. A diferencia de lo que sucedía anteriormente, en este período ya no se comete infanticidio. Apelar a la mendicidad y ser objeto de diversión (como continuación de algunas prácticas iniciadas en la época anterior) consiste en el medio de subsistencia obligado para quienes se encuentran en esta situación. Los encargados de diagnosticar la problemática son el médico y el sacerdote.

Por su parte, el cristianismo influye significativamente en las actitudes adoptadas frente a los niños “disminuidos”, si bien acoge acciones contradictorias: se asigna a la discapacidad una finalidad divina, o bien se aprueba el abandono en hospitales y asilos. Tampoco se puede desconocer que desde la misma iglesia se aplican prácticas crueles potenciando las hogueras de la inquisición.

Como señalamos, en esta época las personas en situación de discapacidad, se incluyen dentro del grupo de los pobres y mendigos, es decir ocupan el sitio de los marginados. Al respecto es importante entender que en la sociedad medieval los mendigos desempeñan un papel social determinado ya que, de algún modo, se insertan en el cuadro de la división social de las ocupaciones. Por otro lado, muchas personas, en especial niños sin recursos económicos morían por falta de atención básica. Quienes podían sobrevivir eran dejados en las iglesias, tomados como esclavos por quienes los encontraban u obligados a ocupar un sitio entre los mendigos.

Ante esta situación, miembros del clero compran a los niños a fin de ponerlos al servicio de iglesia, lo que con el tiempo (en el siglo VIII) lleva a crear numerosos orfanatos para niñas y niños con discapacidad. Es decir, la mendicidad y el asilo de la iglesia se convierten en posibilidades de subsistencia de las personas en situación de discapacidad, conjuntamente con ser objeto de diversión y de ridículo. Recordemos que, durante el periodo medieval, cualquier anomalía era motivo de diversión. En cualquier caso, el resultado es el mismo: la exclusión. La marginación entonces puede ser tanto la consecuencia de la caridad como del rechazo.

Hacia fines del medioevo y principios del renacimiento el espíritu colectivo comienza a ser dominado por la superstición. Las enfermedades pasan a ser consideradas como pruebas o castigos enviados por Dios, atribuyéndoseles influencias diabólicas a las enfermedades mentales, dentro de las cuales se incluye la discapacidad mental, por lo cual quienes tienen este diagnóstico pasan a ser considerados fruto del pecado y del demonio. Así



el concepto de pecado y la idea de posesión diabólica se institucionalizan y se convierten en ideología dominante.

### ***1.1-2) Paradigma de la Rehabilitación. Teorías Funcionalistas e Interaccionistas***

Los presupuestos fundamentales de este paradigma son básicamente dos: en primer lugar, las causas por las cuales se justifica la discapacidad ya no son religiosas puesto que no se concibe a la discapacidad como algo divino o maligno, sino que se alude a ella en términos de salud o enfermedad, por lo cual se buscan explicaciones científicas. En segundo lugar, se entiende que las personas en situación de discapacidad no son inútiles respecto de las necesidades de la comunidad, pueden hacer algo para aportar en la medida en que sean rehabilitadas, normalizadas y puedan “asimilarse” a los demás.

Debido a que las causas que dan origen a la discapacidad son científicas pueden de alguna manera ser modificables, ya que entendiendo a la discapacidad como una enfermedad (ocasionada por causas naturales o biológicas) puede haber una posibilidad de mejoramiento de la calidad de vida, así como también la aplicación de medidas de prevención y tratamientos de rehabilitación. En este sentido, Aguado Díaz (1995, como se citó en Palacios, 2008) sostiene que se traduce un cambio que genera el paso de una concepción de lógica demonológica a otra naturalista, es decir, se pasa de la idea del pecado a la idea de enfermedad.

Al respecto Oliver (1998), retoma investigaciones en las que algunos sociólogos estudian el tema (en especial trabajos sobre la “insuficiencia física”) en donde se pueden encontrar algunos acercamientos a la discapacidad desde las teorías funcionalistas e interaccionistas.

Desde las teorías funcionalistas se entiende a la discapacidad como una situación de “tragedia personal”. Esta visión médica individualista tiene una fuerte hegemonía, dado que su base ideológica hace hincapié solo en la responsabilidad que tienen las personas en situación de discapacidad para alcanzar metas de rehabilitación por sus propios medios, sin cuestionar el orden social establecido ni los valores tradicionales. Desde la teoría interaccionista, la discapacidad se considera como una desviación social, entendida sobre la base de los ideales liberales presentes en las sociedades industriales y postindustriales en torno a la responsabilidad individual, la competencia y el trabajo remunerado. Por lo tanto, son desviados todos aquellos que son incapaces de cumplir con estos ideales. No obstante, estas teorías, aunque sociológicas, se impregnan de la concepción social de la discapacidad como patología y tragedia individual propia del paradigma rehabilitador, en especial del modelo médico (Oliver, 1998).

En general, desde este paradigma se busca “recuperar” a la persona en la medida de lo que sea posible. La mirada se encuentra centrada en lo que no puede realizar, basada generalmente en la subestimación de la persona, en consecuencia, las respuestas generalmente asumen una actitud paternalista, ya que se centran en el déficit y desde allí se implementan; por lo general apelan a la educación especial, que se convierte en una herramienta a través de la cual se puede lograr esa recuperación o rehabilitación, o bien a la seguridad social y al empleo protegido, modalidad que en muchos casos no sería necesario si no fuera por una actitud de discriminación.



Dentro de él se pueden distinguir el modelo médico, el modelo biopsicosocial y el modelo de la desviación social.

**a. Modelo Médico.** Puede decirse que el desarrollo de este modelo comienza a partir del mundo moderno donde aparecen las primeras características, siendo este período un precedente que aporta elementos esenciales para el desarrollo posterior. En los inicios del siglo XV las personas con discapacidad generalmente estaban en los hospitales medievales, en los que se reunían con los pobres, los enfermos y los inválidos. Sin embargo, el espíritu de estos establecimientos más que eclesiástico era médico.

Al iniciarse el siglo XVI, se origina un contexto en el cual se acentúan aún más las diferencias entre las personas acaudaladas y las personas necesitadas, y se crean nuevos conceptos que asimilan la pobreza y la criminalidad. En países tales como Inglaterra, desde la justicia se exigió a las autoridades de la corona la implementación de medidas al respecto, por lo cual se sucedieron una serie de disposiciones normativas. Se reconoce la responsabilidad pública respecto de los marginados, entre esos las personas en situación de discapacidad, de modo que la caridad de los monasterios medievales deja paso a un nuevo concepto de solidaridad: la asistencia pública. Se crea así por ejemplo la ley de pobres de 1601, que representa el primer reconocimiento oficial de la necesidad de intervención del Estado en la vida de las personas en situación de discapacidad.

A mediados del siglo XVI surgen líneas ideológicas que afirman que la obligación del pobre y del discapacitado es aceptar voluntariamente su indigencia, su privación, convirtiéndose en un ejemplo de vida para las personas ricas, hasta el punto de lograr que éstas renuncien voluntariamente a las riquezas que poseen. También se sostiene desde otra forma de pensamiento, que la pobreza genera una condición antisocial, peligrosa y reprochable, por lo cual la obligación del Estado y de la comunidad toda es eliminarla o al menos reducirla a la mínima proporción.

Por su parte, en los países bajos, en la primera mitad del siglo XVI, surge la idea de que es necesario encontrar una ocupación a los mendigos y, debido a que en muchas ciudades de Flandes faltan de trabajadores en la artesanía, se considera conveniente enseñarles un oficio; esta idea surge de un proyecto propuesto por los humanistas (Vives, 1526, como se citó en Palacios, 2008). También se acuerda que a “tramposos y viciosos” se los enviara a realizar los trabajos más duros y peores pagos, mientras que las limosnas sólo debían servir de ayuda para quienes no pudieran encontrar un trabajo.

La solución propuesta a los problemas de la mendicidad y el vagabundeo, se apoya en dos pilares: preventivo, a través de una enseñanza apropiada, curativo, a través de una política de empleo consciente. Así en esta obra se generan los cimientos de algunas ideas del paradigma rehabilitador: más que considerar las condiciones de vida de la persona en situación de discapacidad, se considera necesario responder a la necesidad social de controlar y amoldar a estas personas, en especial si tienen capacidades residuales que pueden ser aprovechadas. Surge así la capacitación y el trabajo protegido como herramienta esencial a los fines de una supuesta integración social.

Ahora bien, aunque el paradigma rehabilitador no termina de desarrollarse hasta la finalización de la Primera Guerra Mundial, son los antecedentes mencionados un gran



impulso para el mismo. Es decir, recién en los inicios del siglo XX, nace una nueva manera de abordar la discapacidad, tanto desde la perspectiva social como cultural. Al finalizar la Primera Guerra Mundial muchos hombres quedaron con heridas de por vida, casi mutilados de guerra y en la sensación de que la guerra se había llevado algo que se debía reemplazar nace un nuevo objetivo, que consiste básicamente en recuperar las funciones perdidas y reintegrar a la persona a la sociedad. La discapacidad empieza a ser vista como una insuficiencia, una deficiencia a ser erradicada.

A partir de la Segunda Guerra Mundial comienza el nacimiento del movimiento médico y de la psicología de la rehabilitación y su expansión en otros campos. Sin embargo, se genera una suerte dispar para las personas con discapacidad mental. En el lado alemán, la experiencia nazi practica asesinatos brutales con la pretensión de mejorar de la raza. Aplicando políticas más representativas del paradigma de la prescindencia, en especial del modelo eugenésico, los campos de concentración y las cámaras de gas se convierten en el destino de miles de personas en situación de discapacidad.

En el lado de los aliados, más concretamente en Estados Unidos, se convoca a las personas en situación de discapacidad a participar activamente apelando al privilegio de defender a su país. Sin embargo, una vez culminada esta situación, a las personas con discapacidad mental se las vuelve a encerrar en asilos u hospitales. En lo que respecta a otras discapacidades, inicialmente se busca la recuperación física y con el tiempo se incorporan otros objetivos que hacen hincapié en factores psicosociales. Así es que se convoca a participar a profesionales procedentes de otras ciencias más allá de la medicina. El Estado progresivamente asume otra responsabilidad en esta problemática, se multiplican medidas legales e institucionales. Se le da mucha importancia a la recuperación del empleo.

En general, desde este modelo se considera que las posibilidades de integración de la persona en situación de discapacidad se encuentran disminuidas como consecuencia de su condición personal, sin considerar los factores sociales incidentes. El énfasis se sitúa en la deficiencia que se entiende como una anomalía patológica que impide a la persona realizar actividades que se consideran “normales”. Al buscar explicar las causas que dan origen a la discapacidad, las respuestas hacen hincapié únicamente en la limitación que tiene la persona, a quien se la considera desde una supuesta norma estándar, y que por dicha razón se encuentra limitada de participar plenamente en la vida social. Se identifica a la discapacidad con la enfermedad, situación que se considera modificable ya que puede ser “curada” mediante la rehabilitación.

Al decir de Oliver (1998) este modelo se respalda en "la teoría de la tragedia personal" que sugiere que la discapacidad es un hecho casual y terrible (problemas que están en el individuo, como limitaciones funcionales o pérdidas psicológicas), que ocurre al azar a personas desafortunadas. Esta forma de entender a la discapacidad responde a las teorías funcionalistas que hacen hincapié en que la enfermedad es una situación indeseable que el individuo deber resolver por su cuenta, acudiendo a rehabilitación o atención médica, para retornar a un estado de salud normal. No se tienen en cuenta los factores socioeconómicos que pueden operar como condicionantes y se presupone que todas las personas en situación de discapacidad actuaran de una misma forma.

Además, desde estos posicionamientos se requiere que la persona adopte el rol de “impedido” y realice la rehabilitación de tantas funciones como sea posible, recayendo todo



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:**

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

el peso de la responsabilidad en el sujeto, con una total dependencia hacia los profesionales para volver a la normalidad. También se exige al sujeto acoger una identidad “discapacitada”, aceptando precisamente la dependencia, pese a que “el precio sería el de convertirse en ciudadano de segunda clase” (Oliver, 1998, p.36).

Es decir, la discapacidad se entiende como un incidente aislado y sin conexión con una problemática social más vasta y compleja. Por ello, se diseñan diferentes intervenciones terapéuticas compensatorias para ayudar a las personas a aceptar la tragedia, fundándose en el supuesto de que la persona en situación de discapacidad debe construir una identidad como tal, en base a tratamientos médicos y procesos de adaptación psicológica.

Se le da importancia a la intervención estatal en lo relativo a la asistencia pública, al trabajo protegido y a la educación especial. Todas estas medidas se encaminan a la rehabilitación o habilitación de la persona para funcionar en sociedad de una manera más normal. Toda respuesta social que se da desde este modelo implica una actitud paternalista, que centra la mirada en la desestimación y discriminación de la persona en situación de discapacidad.

La asistencia pública o social, pasa ser el principal medio de subsistencia para las personas en situación de discapacidad, basada en la subestimación de las que son objeto entendiendo que se encuentran en la imposibilidad de realizar algún tipo de tarea rentable. La ayuda estatal se expresa a través de asistencia, subvenciones, como así también mediante la posibilidad de vivir en instituciones especiales.

En lo que respecta al trabajo o empleo protegido, a través de centros especiales, empresas protegidas, resulta de gran utilidad para “rehabilitar”, ya que el paso por uno de estos centros le permite a la persona en situación de discapacidad adquirir cierta experiencia laboral. No obstante, esto que se pensó como transitorio, excepcional y temporal, se convierte en algo permanente.

Respecto de la educación especial, como otra de las intervenciones que se sugiere, se constituye en la herramienta esencial del paradigma rehabilitador en materia educativa para estas personas. El origen de la educación especial entendida en los términos actuales, podría situarse en los siglos XVIII y XIX, expandiéndose posteriormente de manera exitosa con las escuelas especiales, que tuvieron gran escala a principios del siglo XX como consecuencia de la responsabilidad asumida por el Estado.

Estas prácticas, que tienden a ocultar la discapacidad, es claramente representada a través de la institucionalización. Este proceso comienza en la primera mitad del siglo XX, cuando creyendo que, son una amenaza para la sociedad, las personas con discapacidad mental, parálisis cerebral y enfermedades mentales fueron encerradas en instituciones manicomiales. En este contexto, la persona en situación de discapacidad se trata como una persona enferma necesitada de ayuda, educación y corrección, entendiendo al “encierro” como una herramienta apropiada para ello. En quienes son “recuperables”, la institucionalización es la manera más idónea para curar y rehabilitar. Sin embargo, para quienes se consideran incurables, la institución es solamente un sitio “compasivo” para proveer alimentos y cobijo.

Según Palacios (2008), esta institucionalización es la herramienta fundamental del modelo médico en cuanto a la filosofía que persigue: la rehabilitación, normalización y



educación de las personas dirigida al desarrollo de las capacidades residuales. Según la autora, implementada así, parece más bien una estrategia cercana al modelo de la prescindencia en su versión de marginación.

**b. Modelo Biopsicosocial.** La Organización Panamericana de la Salud (OPS) en el año 2011 reconoce que el “Modelo de atención Biopsicosocial” constituye una opción para impulsar el enfoque holístico de intervención integral de las personas en situación de discapacidad. En este contexto, el modelo trasciende los aspectos biomédicos y aborda a la persona en forma completa, en base al reconocimiento de los derechos humanos, la autonomía, la integración, las capacidades y los apoyos, enfatizando además en la interacción de la persona con el ambiente donde vive, considerando así los determinantes sociales que influyen y condicionan la discapacidad.

Esta atención integral, según la OPS, se desarrolla a partir de la Rehabilitación de Base Comunitaria (RBC), estrategia propuesta por la Organización Mundial de la Salud (OMS), fundamental en los procesos de atención a las personas en situación de discapacidad, que hace énfasis precisamente en la rehabilitación integral. La RBC centra su diseño en la incorporación de la comunidad en el proceso de rehabilitación; es la iniciativa de la comunidad la que guía la labor técnica del equipo de rehabilitación, cambiando el rol tradicional clínico del equipo. La RBC tiene como objetivo desarrollar, en las personas en situación de discapacidad y sus familiares, habilidades para integrarse y vivir en sociedad, es decir sumar a los aspectos biológicos de la rehabilitación los componentes psico-sociales.

La rehabilitación integral promueve procesos mediante los cuales las personas en situación de discapacidad utilizan recursos y procedimientos de las áreas de salud, educación, trabajo, asistencia social y otras, con miras a “reducir” las discapacidades, desarrollar las potencialidades, mejorar la calidad de vida e integración en la sociedad. El objetivo final de la rehabilitación integral es la inclusión de la persona en los ámbitos familiares, comunitarios y socio-laboral y, tal como se señaló, se hace énfasis en la incorporación de la comunidad en el proceso de rehabilitación de la persona.

Para muchos autores este modelo surge en intentos de una integración o síntesis de los aspectos exclusivamente individuales de los modelos anteriormente comentados, y los aspectos más sociales en los cuales se centra el modelo social (que desarrollaremos posteriormente). Se lo considera un avance, dado que intenta transformar concepciones del modelo médico, articulándolo con algunas concepciones del paradigma de la autonomía personal, aunque manteniendo el centro de su análisis en las deficiencias médicas. En otras palabras, este modelo integrador o modelo bio-psico-social trata de articular las concepciones médicas y psicológicas de la discapacidad con las concepciones sociales del modelo social emergente.

Coincidimos con Díaz Velázquez (2009) cuando sostiene que, a diferencia de quienes entienden a este modelo de acuerdo a la síntesis mencionada (considerando incluso que abre el desarrollo hacia un nuevo paradigma), en realidad se trata de una concepción aún médico-rehabilitadora de la discapacidad, ya que sigue centrando el núcleo de análisis y de intervención exclusivamente en el individuo y en su rehabilitación, a pesar de tener en cuenta factores sociales, como la incidencia de los aspectos contextuales en la emergencia del desarrollo de la discapacidad.



El autor plantea que en ciertos momentos históricos no hay un cambio verdadero de paradigma, sino que el paradigma que se intenta reemplazar se reformula y reconvierte para no perder su hegemonía. Considera que esto ha sucedido con respecto al modelo integrador o biopsicosocial, entendiéndolo como una reformulación del modelo médico. Al respecto señala como dato significativo para observar, el hecho de que la institución que sustenta este concepto es la Organización Mundial de la Salud, y que el documento en el que se expone es la Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF).

En esta clasificación se entiende que el concepto de funcionamiento refiere a todas las funciones corporales, actividades y participación del sujeto; la discapacidad engloba a las deficiencias, limitaciones en la actividad, o restricciones en la participación. También enumera los factores contextuales (ambientales o sociales) que interactúan con el estado de salud (OMS, 2001). No obstante, cuando hace mención a las limitaciones en la actividad y a las restricciones de la participación, refiere a limitaciones y restricciones individuales y no considera una perspectiva social.

Palacios (2008) sostiene que la clasificación internacional de deficiencia, discapacidad y minusvalía (considerando las limitaciones en la actividad y las restricciones en la participación) está basada en la Clasificación Internacional de Enfermedades, y si bien constituye un intento de categorizar las consecuencias de la enfermedad considerando contextos sociales, continúa basándose en una concepción médico rehabilitadora, ya que establece que la discapacidad y minusvalías son consecuencia de la deficiencia (aspectos biológicos de la persona). Para la autora, la formulación y propuestas de estos conceptos representa un intento de ir más allá de las restricciones de una clasificación estrictamente biomédica, pero a pesar de eso, no puede superarla.

Básicamente, se intenta hacer desaparecer la diferencia que representa la discapacidad mediante la solicitud de rehabilitación que le permita al sujeto disimular u ocultar esa diferencia, asemejándose a los demás. Asumen, en este contexto, los profesionales de la salud un rol fundamental, ya que se considera al médico como el principal actor para brindar asesoramiento a la persona en situación de discapacidad. Este profesional no sólo se pronuncia sobre la terapia, sino que también opina sobre el destino de la persona.

Al respecto Oliver (1998) sostiene que esta manera de entender a la discapacidad lleva a la implementación de políticas que tienden, en la medida de lo posible, a “normalizar” a las personas con el propósito de que se integren en la sociedad. Se entiende que el funcionamiento de un sujeto es una interacción compleja entre su estado o condición de salud (física y mental) y los factores ambientales, siendo estos últimos más bien secundarios en el análisis de la problemática. Para el autor, en esta concepción se continúa aludiendo a lo que ha denominado como tragedia personal.

**c. Modelo de la Desviación Social.** Este modelo se basa en visiones distintas pero interdependientes que han influido, de forma explícita o implícita, en todos los análisis posteriores. Se trata de la importancia del "papel del enfermo" en relación con la discapacidad y su asociación con la desviación social, y la idea de salud como adaptación (Oliver 1998). Asimismo, la relación discapacidad y desviación hace referencia a la ausencia de obligaciones y de responsabilidades sociales, puesto que las sociedades están cimentadas



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:**

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

sobre las ideas liberales de la responsabilidad individual, la competición y el trabajo remunerado, quien se “desvía” es incapaz de cumplir esos ideales.

El análisis de la reacción social hacia las minorías menos favorecidas como las personas en situación de discapacidad, fue objeto de estudio y análisis de las tradiciones del interaccionismo simbólico durante la década de 1960. Al destacar el sentido, la identidad y el proceso de etiquetado, analizan la relación entre discapacidad y conducta socialmente proscrita. Dirigen especialmente la atención hacia los mecanismos de creación de la desviación y el proceso de etiquetado (Becker, 1963, como se citó en Oliver, 1998).

La teoría interaccionista, base de las ideas de este modelo, muestra cómo las sociedades actuales cada vez más individualistas y fragmentadas, rechazan o aceptan, excluyen o incluyen a los sujetos en base a supuestos de adaptación, que pueden atribuir una condición social devaluada en base a criterios de normalidad o anormalidad. Distingue entre desviación primaria y secundaria, entendiéndolo que la primera se relaciona con la concepción que el propio individuo posee de sí mismo, mientras que la segunda establece una relación entre el sujeto y los demás, quienes atribuyen una identidad y una condición social devaluada (Lemert, 1962, como se citó en Oliver, 1998). Desde esta mirada se estudia a la discapacidad con profundidad, pero no se consigue abordar a la enfermedad y a la discapacidad como dos situaciones conceptualmente distintas.

Por su parte Goffman (1963, como se citó en Oliver, 1998) en el contexto de la teoría interaccionista introdujo el concepto de "estigma", empleado para referirse a un signo de imperfección que denota “inferioridad moral” y que el resto de la sociedad debe evitar. Conceptualiza a los “estigmatizados” como “el enano, el ciego, el desfigurado... y el ex enfermo mental”, generalmente considerados como no muy humanos. Para Goffman, la aplicación del estigma es el resultado de las consideraciones situacionales y de las interacciones sociales entre lo "normal" y lo "anormal".

Sin embargo, al explicar el término se basa más en las percepciones del opresor que en las de los oprimidos (Oliver 1998). Es decir, Goffman centra su atención en “los desacreditados y los desprestigiados” sin correr la mirada del propio sujeto (estudiando más bien la desviación primaria antes señalada), por lo que no profundiza en aspectos que se imponen desde la sociedad a todos los grupos estigmatizados, en los cuales se puede incluir a las personas en situación de discapacidad. No puede considerar que las condiciones de inferioridad atribuidas, la segregación, la pasividad están arraigadas en relaciones económicas y sociales con bases capitalistas, que dejan por fuera a los “menos aptos y eficientes”. Es decir, no toma en cuenta la importancia de las cuestiones de causalidad.

Asimismo, también desde la teoría interaccionista se trata de explicar cómo el comportamiento de las personas en situación de discapacidad se basa en la búsqueda de una vida independiente, considerando que la dependencia hacia otras personas no posibilita ni favorece el desarrollo de una vida normal. Shakespeare (1994, como se citó en Barnes, 1998) sostiene que las personas en situación de discapacidad enfrentan problemas de prejuicio engendrados por las representaciones culturales conjuntamente con problemas de exclusión que tienen su origen en las producciones materiales. Además, entiende que la discapacidad no está causada por las limitaciones funcionales, físicas o psicológicas de las personas en situación de discapacidad, sino por el fracaso de la sociedad en suprimir barreras que impiden el normal desenvolvimiento. Por ello el foco está puesto en observar e identificar



cómo la sociedad incapacita a las personas. En este sentido hay un avance en relación a los otros dos modelos descriptos dentro del paradigma de la rehabilitación.

En síntesis, desde la teoría interaccionista la discapacidad es una desviación social, entendida sobre la base de los ideales liberales presentes en las sociedades industriales y postindustriales en torno a la responsabilidad individual, la competencia y el trabajo remunerado. Por lo tanto, son desviados todos aquellos que son incapaces de cumplir con estos ideales, considerándose la discapacidad desde una visión negativa. Desde la década de 1960 las tradiciones en esta línea analizan la relación entre discapacidad y conducta socialmente proscrita, destacando la identidad del proceso del etiquetado. Como ya se expresó, uno de los autores más representativo de esta perspectiva es Goffman (1963, como se citó en Barton, 1998) da por supuesto las condiciones de inferioridad, pasividad y segregación de la persona en situación de discapacidad, mientras que en realidad son impuestas por las condiciones situacionales y por las interacciones sociales entre lo normal y lo anormal, puesto que se trata de una desviación construida socialmente, que entiende que las personas de este colectivo son una minoría.

Estas concepciones destacan la importancia que adquiere la influencia de la representación cultural en la conformación de la experiencia de la discapacidad. Por ello, se establecen una serie de políticas que en teoría son de derecho, las que deberían garantizar la integración de la persona en la sociedad, aunque las políticas se crean una vez que se hacen evidentes los problemas, y esa integración implica en sí misma un mayor esfuerzo de la persona en situación de discapacidad para adecuarse al sistema tal cual cómo está, sin que los cambios sean realmente sociales. Al decir de Oliver (1998) “introducirse al juego sin cambiar las reglas”.

Sin embargo, no hay que olvidar, que más allá del reconocimiento de las barreras sociales como condicionantes de la discapacidad, se hace hincapié en la rehabilitación de la persona, considerando que dicha rehabilitación consiste en aprender a vivir con la “insuficiencia”, aceptándola y adaptándose lo más rápido posible; el peso de la responsabilidad de la rehabilitación es exclusivo de la persona en situación de discapacidad, quien debe iniciar los programas diseñados por los profesionales para poder volver a la “normalidad”, e iniciar tratamientos psicológicos para aceptar la “identidad discapacitada”, para atravesar las distintas etapas de “shock, rechazo, enojo, depresión” (Albrecht, 1976, como se citó en Oliver, 1998). Es un movimiento secuencial que generalmente se considera en un solo sentido. El paso por cada una de las fases está determinado por un esquema de tiempo razonable que responde a los criterios establecidos profesionalmente.

Según Oliver (1998) estas teorías se critican en tres aspectos diferentes: en principio porque solo entienden la conducta de forma positiva siempre que sea acorde a la idea que los profesionales tienen como conducta adecuada, de lo contrario es desviada. Por otro lado, olvidan factores que son extrínsecos a las situaciones y que las hacen particulares, tales como las cuestiones económicas, sociales y políticas. Finalmente, desautorizan y niegan las perspectivas personales, las miradas de las propias personas implicadas, es decir no consideran las interpretaciones subjetivas.



## 1.2 Paradigma Alternativo

### 1.2-1) Paradigma de la Autonomía Personal. Teorías Sociopolíticas

Entendemos al paradigma de la autonomía personal como aquel que “centra el núcleo del problema en el entorno y no en la deficiencia o la falta de destreza del individuo” (Díaz Velázquez, 2009, p.90). El autor considera que la principal intervención consiste en revertir la situación de dependencia de la persona ante los demás, para lo cual es necesario entender que el problema se localiza en el entorno del sujeto. Así, el núcleo central del análisis no está en la persona con una deficiencia de salud, sino en lo social, en el entorno que es el que “discapacita”, generando o consolidando la exclusión.

Stone (1984, como se citó en Barnes, 1998) sostiene que las sociedades funcionan mediante un sistema de distribución de bienes cuyo motor es el trabajo. Pero como no todos son capaces de trabajar, se desarrolla un segundo sistema basado en las transacciones de la necesidad, demostrando que el acceso al mismo está determinado tanto por las consideraciones médicas como políticas. De ahí que la “opresión social de la discapacidad” está relacionada con el poder por parte de la profesión médica y con la necesidad que tiene el Estado de limitar el acceso al sistema de bienestar. Por ello, desde el paradigma de la autonomía personal se busca denunciar esta realidad haciendo hincapié en la idea de dignidad humana y en el significado de los procesos de generalización y especificación de los derechos humanos.

Wolfensberger (1989, como se citó en Barnes, 1998) sostiene que en las sociedades occidentales actuales se produce un fenómeno que tiene que ver con una función no especificada de mantener “la dependencia” de algunos ciudadanos para asegurar trabajo a los demás, aspecto esencial para la economía. Albrecht (1992, como se citó en Barnes, 1998) profundiza aún más esta idea cuando sostiene que la discapacidad está producida por el “negocio de la discapacidad”, refiriendo a la situación concreta de Estados Unidos donde debido al crecimiento de la industria de servicios humanos, la rehabilitación se ha convertido en una mercancía y por la politización de la discapacidad, su abordaje se ha transformado en iniciativa comercial.

Este proceso de estigmatización con su consecuente construcción social de la dependencia por parte de la sociedad y específicamente por los profesionales de la rehabilitación, llevaron a autores como Goffman y Scott (1968, 1970 como se citó en Barnes, 1998) a cuestionar la idea de que los problemas asociados con la discapacidad sean el resultado directo de las “insuficiencias” y/o de las condiciones médicas individuales. Estas explicaciones junto con el movimiento en favor de la vida independiente llevaron a Jong (1979, como se citó en Oliver 1998) a iniciar lo que Oliver (1983, como se citó en Oliver 1998) llamaría más tarde “el modelo social de la discapacidad” (que se describe más adelante) con la proclamación de que los factores actitudinales y ambientales son al menos tan importantes como la insuficiencia (deficiencia) en la valoración de la discapacidad (p.60).

Es decir, este paradigma alternativo, se basa en los postulados de los movimientos de Vida Independiente y demanda la consideración de la persona en situación de discapacidad (o con diversidad funcional, término que se utiliza por el último modelo



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

planteado por este movimiento y que ya está cobrando cierto éxito en su uso) como un ser valioso en sí mismo por su diversidad. En todo caso, para el resto de los modelos, la discapacidad -tal vez mejor, la deficiencia-, es un mal (ya sea individual o social); en cambio, para el modelo de la diversidad funcional, se trata de un elemento enriquecedor.

**a. Modelo Social.** Es posible situar el nacimiento del modelo social, momento en que emergen sus primeras características, a finales de la década de los años 60 del siglo XX. Como ya se comentó, previo este momento histórico la discapacidad venía siendo considerada como una “tragedia personal” y un problema para el resto de la sociedad. Desde finales de la década de los años 60 fundamentalmente en Estados Unidos e Inglaterra, las personas en situación de discapacidad impulsan cambios políticos desde sus iniciativas personales. Surgen activistas que, junto con algunas organizaciones, reorientan la atención hacia el impacto de las barreras sociales y ambientales (transporte y edificios inaccesibles, actitudes discriminatorias, estereotipos culturales negativos, etc.), a las que consideran como los elementos “discapacitantes” de las personas. Nace así una nueva participación política que genera reflexiones en torno a los derechos civiles y a la legislación antidiscriminatoria.

Palacios (2008) plantea el modelo social y, en consonancia con otros autores, expresa que la premisa de este modelo es entender que la discapacidad es una construcción, un modo de opresión social y resultado de una sociedad que no considera a las personas en situación de discapacidad. Agrega que esta forma de comprender a la discapacidad se relaciona con concepciones vinculadas a los derechos humanos, la igualdad, la libertad personal, propiciando la inclusión social.

Oliver (1996, como se citó en Palacios, 2008) sostiene que existen al menos cuatro características de los nuevos movimientos sociales en relación a la discapacidad que pueden ser consideradas como relevantes: en primer lugar, estos movimientos tienden a situarse en el margen de los sistemas políticos tradicionales, al mismo tiempo que buscan conectar con las políticas gubernamentales al igual que con las organizaciones para personas en situación de discapacidad. Los crecientes centros para la vida independiente, son ejemplo de ello.

Especifica que hacia finales de los años sesenta, en la sociología de Estados Unidos, toman fuerza las teorías del conflicto. Es en este momento histórico cuando las personas en situación de discapacidad comienzan a luchar por una vida independiente, por el fin de la discriminación y por sus derechos civiles. El estudio de estas luchas colectivas resulta adecuado dentro de la sociología del conflicto. También en esta época en el Reino Unido comienzan a surgir estas ideas desde las propias personas con discapacidad, al mismo tiempo que, por ejemplo, las mujeres discapacitadas comienzan a articular sus movimientos de protestas sociales conjuntamente con la sociología feminista. Comienzan a establecerse vínculos entre la sociedad académica y las personas con discapacidad.

La segunda característica de los nuevos movimientos sociales es que ofrecen una evaluación crítica de la sociedad, así por ejemplo el movimiento de vida independiente constituye una crítica directa a las estructuras sociales predominantes y a la posición que las personas en situación de discapacidad tienen en la sociedad. Ponen de manifiesto el hecho de que los obstáculos a los que se enfrentan las personas en situación de discapacidad son resultado de un entorno físico y socialmente hostil.



En estos movimientos reside la concepción de que “la discapacidad no es meramente una construcción social, sino *socialmente creada* como una forma de opresión social institucionalizada...” (Palacios, 2008, p.153).

En este sentido Oliver (1998) y Barnes (1998) señalan que la situación en Estados Unidos y en el Reino Unido fue diferente. En esa época, Estados Unidos ya tiene tradición en considerar este tipo de materias como cuestiones de derechos humanos, lo que no ocurría en Inglaterra, lo que marca una diferencia. Sin embargo, en Estados Unidos no existían organizaciones voluntarias constituidas para trabajar en relación a las personas en situación de discapacidad, mientras que en Inglaterra había muchos de estos servicios estatales y un gran sector voluntario, que a pesar de su validez no funcionaban articuladamente, por lo que la táctica aquí se basó más que en crear nuevos centros de vida independiente, en un mayor control de las que se existían.

La tercera característica de estos nuevos movimientos sociales según Oliver (1996, como se citó en Palacios, 2008), es el resultado de cambios fundamentales en la agenda política de la sociedad que le otorga mayor importancia a valores que no se vinculan directamente con el ingreso económico y la satisfacción de necesidades materiales de las personas en situación de discapacidad, sino más bien en que ocupe un lugar social.

Finalmente, la última característica de estos nuevos movimientos sociales en relación a la discapacidad, es que suelen centrarse en cuestiones que trascienden las fronteras nacionales, adquiriendo carácter internacional. Por ello es que se adoptó en tiempo récord una Convención Internacional en Naciones Unidas, la cual fue gestada, promovida e impulsada, por el movimiento de la discapacidad.

El autor manifiesta que desde esta nueva perspectiva se sostiene que “la discapacidad está producida” por fuerzas materiales y sociales, lo cual es distinto a considerar que se trata de una anormalidad médica o fisiológica, e incluso distinto de la idea de una desviación construida socialmente. A partir de allí Oliver (1998) comenta que se conforma un modelo que él mismo identificó como “modelo social de la discapacidad”. Sostiene que en el año 1990 elabora su propia explicación materialista de la producción de la discapacidad, en la que se explica como esa condición médica e individualizada, puede ser analizada en base a otras interpretaciones en el contexto de las relaciones sociales de la producción capitalista.

Según Barnes (1998) el énfasis en relación con los derechos en política de discapacidad surge inicialmente en Estados Unidos, siendo el enfoque del movimiento de vida independiente uno de las principales en este aspecto. Posteriormente se genera un movimiento similar en el Reino Unido. A pesar de presentar muchas similitudes, existen ciertas diferencias entre el modelo inglés y norteamericano que requieren una aproximación por separado.

- ***El Movimiento de Vida Independiente.*** Su nacimiento podría situarse cronológicamente alrededor de 1962 cuando Ed Roberts, un estudiante en situación de discapacidad ingresa a la Universidad de California (Shapiro, 1994, como se citó en Palacios, 2008). Este joven, tuvo que superar muchas dificultades dado que en ese momento las personas con movilidad reducida sólo podían aspirar ingresar a cuatro universidades en Estados Unidos, que eran las que cumplían con los requisitos de accesibilidad. Sin embargo,



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:**

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

Roberts decidió presentar su solicitud en una universidad que consideraba la mejor para su proyecto académico, licenciatura en ciencias políticas. Sorteando muchas barreras, fue admitido y se alojó en la enfermería de la Universidad (al no poder hacerlo como los demás estudiantes en la residencia universitaria) ya que ningún dormitorio podía soportar estructuras de aproximadamente 400 kilos (lo que pesaba el pulmón de acero que necesitaba para respirar).

A partir de la experiencia de Roberts, quien logró integrarse completamente con el resto de los estudiantes, la universidad comenzó a recibir solicitudes de admisión de otras personas con movilidad reducida. Así se fue formando un grupo de estudiantes en situación de discapacidad que comenzaría a luchar por ciertos cambios en la estructura de la propia universidad. Mientras tanto, terminó la licenciatura en ciencias políticas, alcanzó el título de máster en ciencias políticas y comenzó a trabajar en su tesis doctoral. En 1967 había doce estudiantes en situación de discapacidad viviendo en la enfermería de la Universidad, espacio físico que conllevaba también una estigmatización. De este modo se comienza a buscar una solución a los fines de que pudieran residir en igualdad de condiciones que el resto de los estudiantes sin discapacidad.

En 1970, Roberts conjuntamente con Wirth (quien fuera su consejera años anteriores) crean el programa para estudiantes con discapacidad física que abre una oficina en el campus de la Universidad. Roberts y sus compañeros se basan en su propia experiencia para diseñar lo que se necesita para vivir independientemente, y logran de este modo elaborar un programa que fue revolucionario. Se redefine el concepto de independencia “como el control que una persona tiene sobre su propia vida. La independencia debía ser medida -no en relación con cuantas tareas pueden ser realizadas sin asistencia-, sino en relación con la calidad de vida que se podía lograr con asistencia” (Palacios, 2008, p.113). Se abogó por un sistema de ayuda mutua y organización grupal. Fue así como el autodenominado “movimiento de vida independiente” expresó que quienes mejor conocían las necesidades de las personas en situación de discapacidad eran ellos mismos. Así se establecieron algunos de los principios que les iban a guiar: independencia, autosuficiencia, transversalidad, y sobre todo entender a la discapacidad como un problema social.

A partir de esto discuten implementar un programa similar para que pueda aplicarse en la comunidad en general. Así nació la idea de un centro de vida independiente que fue inaugurado en el año 1972. Tres años más tarde, Roberts fue nombrado director del Departamento de Rehabilitación de California, y su primer objetivo fue encarar la modificación del sistema de rehabilitación de dicho estado. En 1978 el Congreso, luego de escuchar su testimonio, asigna a la Comisión de Servicios de Rehabilitación el poder de otorgar dinero a los centros de vida independiente. Desde estos centros se ofrecía un modelo de persona en situación de discapacidad que tomaba sus propias decisiones y diseñaba sus propios programas.

Este movimiento se fue extendiendo por todo el país, para luego traspasar las fronteras nacionales, teniendo una enorme influencia en países como Suecia, Canadá e Inglaterra y recientemente desde hace algunos años en España. Teniendo en cuenta el éxito de esta estrategia, la lucha manifiesta, se forma un grupo de derechos para la discapacidad, ADAPT, que consigue un programa nacional de cuidados de asistencia para mantener a las personas fuera de las clínicas; muchos de los principios filosóficos de este movimiento, son



tenidos en cuenta en la Ley de Americanos con Discapacidad que rige aún en la actualidad, la cual se promulgó en 1990.

- **El modelo Social o de Barreras Sociales.** El movimiento de vida independiente implicó un gran cambio en la percepción que la sociedad de Estados Unidos tenía de las personas en situación de discapacidad, al mismo tiempo que sirvió para la legislación antidiscriminatoria en otros países (por ejemplo, la ley australiana de discriminación por discapacidad en 1992, la ley de inclusión y de discriminación por discapacidad dentro de la ley de derechos humanos de Nueva Zelanda en 1993, la ley que discriminación por discapacidad del Reino Unido en 1995, etc.).

Desde la década de los años 70, las organizaciones británicas buscan informarse acerca de este movimiento. A diferencia de sus compañeros norteamericanos, quienes iniciaron su vida independiente mientras estudiaban en la universidad, el primer objetivo en el Reino Unido se centró en permitir que las personas en situación de discapacidad pudieran elegir salir de las instituciones (en especial aquellas que, por diversos motivos, como por ejemplo el económico, sólo tenían como alternativa estar encerradas allí). Por este motivo un grupo importante de personas influyentes (entre las que se encontraba Finkelstein) viaja a Estados Unidos para conocer dicho movimiento. A su regreso proponen aplicar las ideas y principios de dicho movimiento, en el modelo de Estado de bienestar vigente. Fue así que se organizaron para comenzar a aplicar ciertos principios defendidos por el movimiento de vida independiente, que les permitió por ejemplo incorporarse en las instituciones de la comunidad con acuerdo social y económico de las autoridades.

Un grupo de activistas y académicos con discapacidad, integrado básicamente por sociólogos y psicólogos, venían desde tiempo atrás abogando por un cambio paradigmático en el Reino Unido. Así en el año 1976, la Unión de Personas con Discapacidad Física contra la Segregación, UPIAS (siglas en inglés), propuso un conjunto de “Principios Fundamentales de la Discapacidad”. Más tarde Oliver presenta estas ideas como el Modelo Social de la discapacidad. El análisis propuesto por la UPIAS distingue claramente entre deficiencia y discapacidad, entendiendo que el fenómeno de la discapacidad debería ser abordado holísticamente, lo que lleva a entender que, si una persona con discapacidad se encuentra con obstáculos porque es pobre, no es suficiente centrarse en los ingresos; si una persona con discapacidad se encuentra desempleada, no es suficiente centrarse en el empleo. En el ámbito de discapacidad, todos los aspectos que generen exclusión deben ser considerados en un todo. Desde este modelo, “las personas con discapacidad son discapacitadas como consecuencia de la negación por parte de la sociedad de acomodar las necesidades individuales y colectivas dentro de la actividad general que supone la vida económica, social y cultural” (Palacios, 2008, p.121).

Este modelo si bien nace considerando la filosofía del movimiento de vida independiente, se acompaña de ciertos principios fundamentales que describen a la discapacidad como una forma específica de opresión social. Estos principios hacen alusión precisamente a la diferencia entre deficiencia, considerada como una condición del cuerpo o de la mente, y la discapacidad, entendida como las restricciones sociales que se experimentan. Se concibe así a la discapacidad como algo que se “entrelaza sobre las deficiencias” (Palacios, 2008, p.122) debido al modo en que las personas con discapacidad



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:**

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

son aisladas y excluidas de la participación plena en sociedad. De este modo, el análisis de la UPIAS es construido sobre la clara distinción entre deficiencia y discapacidad. Inicialmente adopta solo una definición acerca de la deficiencia física que, posteriormente, se considera para incluir las formas sensoriales y cognitivas, en contraste a una definición de discapacidad basada en términos sociopolíticos, definida como “resultado de una relación opresiva entre las personas con discapacidad y el resto de la sociedad” (p.123).

Se entiende que la deficiencia es la “limitación total o parcial de un miembro, órgano o mecanismo de cuerpo”. La discapacidad es la “desventaja o restricción de la actividad”, causada por la organización social que no considera, o considera en forma insuficiente, a las personas que tienen deficiencias o diversidad funcional, siendo por ello excluidas de la participación en las actividades comunes de la sociedad. Esta distinción permitió la construcción de un modelo que fue denominado “social” o “de barreras sociales” de discapacidad. Se entiende así que, en el modelo rehabilitador la discapacidad es atribuida a una condición individual, mientras que en el modelo social se interpreta como resultado de las barreras sociales y de las relaciones de poder, más que un destino biológico ineludible<sup>7</sup>.

Esta distinción tiene mucha importancia puesto que, al considerar la intervención de factores sociales para determinar la discapacidad, las soluciones que se elaboran no refieren individualmente a la persona afectada, sino que más bien estarán dirigidas hacia toda la sociedad, teniendo en cuenta el contexto social. Desde este modelo el concepto de rehabilitación o normalización implica lograr un cambio en la sociedad más que en las personas. En este sentido el diseño para todos y la accesibilidad universal cobran importancia fundamental como medio de prevención de situaciones de discapacidad. Se entiende la accesibilidad universal como una condición ineludible para el ejercicio de los derechos e igualdad de oportunidades para todas las personas. Por eso el problema de la falta de accesibilidad en este modelo, deja de ser abordado desde la toma de medidas especiales pensando en la rehabilitación de una sola persona, para hacerlo desde la búsqueda de respuestas adecuadas para las necesidades de todas las personas.

En síntesis, el concepto de personas en situación de discapacidad es variable, según los contextos, las épocas y las culturas. Un aspecto importante a considerar y a destacar está relacionado con el valor asignado a la vida de la persona con discapacidad<sup>8</sup>. Al mismo tiempo se aboga por medidas que garanticen la igualdad de oportunidades como una verdadera

<sup>7</sup> Al respecto, Morris (1996, como se citó en Palacios 2008) sostiene que la incapacidad para caminar es una deficiencia, pero la incapacidad para entrar a un edificio porque tiene escalones es una discapacidad. Agrega que una incapacidad para hablar es una deficiencia, pero la incapacidad por comunicarse porque no hay disponibles ayudas técnicas es una discapacidad.

<sup>8</sup> Esto ineludiblemente, conduce a abordar reflexiones relacionadas con el aborto. Palacios (2008) sostiene que, si la posibilidad de aborto se plasma en una legislación determinada, a su entender, estas posturas corresponden ser enmarcadas dentro del paradigma de la prescindencia, en su versión del modelo eugenésico. En algunos países cuya legislación prohíbe el aborto en ciertas circunstancias, por ejemplo, si la persona por nacer tiene una deficiencia o diversidad funcional, se justifica que no tenga mucho sentido hacer nacer una persona en esa condición. Se da por supuesto que la persona en situación de discapacidad no tendría nada que aportar a la sociedad, concepción del modelo de la prescindencia. Desde el paradigma de la autonomía personal se considera que todas las personas son iguales en dignidad, más que cualquier otra característica de la persona. Por ello se defiende la idea de que el aborto en razón de la discapacidad es claramente discriminatorio.



inclusión de las personas en situación de discapacidad en el ámbito del empleo, para lo cual se aboga por “el diseño para todos y los ajustes razonables sobre las estrategias en pro de alcanzar un ámbito laboral inclusivo” (Palacios, 2008, p.140). Al respecto es válida la siguiente aclaración: la accesibilidad sería la situación a la que se aspira, el diseño para todos, una estrategia general para alcanzar y los ajustes razonables una estrategia particular, cuando no ha sido posible tener éxito desde el diseño para todos.

Quienes defienden este modelo, buscan que la diferencia que implica la discapacidad esté incluida como una parte más de la realidad humana, es decir, no que sea tolerada, sino valorada como parte de la diversidad humana. Ello se basa en tres supuestos básicos: en primer lugar, considerar que la dignidad humana goza de igual valor en todas las personas, aunque lamentablemente en la actualidad el concepto o idea de dignidad humana parte desde el modelo de ser humano “capaz”. En segundo lugar, se defiende la idea de que toda persona, más allá de sus características personales, debe tener la posibilidad de tomar decisiones que afecten su desarrollo como sujeto. En tercer lugar, se busca que las personas etiquetadas con discapacidad gocen de participar plenamente en todas las actividades de la sociedad (económicas, políticas, sociales y culturales) del mismo modo que sus semejantes. Se reclama la inclusión de la diferencia, en el reconocimiento de su oposición al concepto de normalidad, ya que en nuestra sociedad el concepto de normalidad se encuentra vinculado con las representaciones acerca de lo que es correcto, lo que es deseable y sobre todo el significado de pertenecer. Aquellos que no conforman el promedio, en términos de apariencia, pasan a ser “los otros” que no pertenecen al colectivo, debido a que no representan los valores del status quo. En este sentido la diferencia entendida como contraria a la normalidad es considerada deficiente.

Es interesante tener en cuenta que el modelo social no busca la compensación por un buen diseño, por ejemplo, sino que aspira a demostrar que todos, incluso alguien que no tenga movilidad o funciones sensoriales, tiene el derecho a cierto estándar de vida y de participación cívica en la sociedad, es decir, tiene derecho a ser tratado con igual respeto que al resto de sus semejantes. Otro aspecto sumamente importante para que la persona en situación de discapacidad pueda vivir una vida independiente, se relaciona con el reconocimiento de la capacidad jurídica, ante lo cual se plantea la necesidad de generar mecanismos que permitan dicho ejercicio en la toma de decisiones, mediante la construcción de una sociedad inclusiva, que no limiten o restrinjan los derechos de las personas en razón de su discapacidad.

**b. Modelo de la Diversidad Funcional.** Para completar este recorrido histórico acerca de las conceptualizaciones de la discapacidad es interesante abordar una breve explicación del modelo de la diversidad funcional. Desde el posicionamiento epistemológico que asumen Palacios (2008) y Palacios y Romañach (2007, 2008) se entiende que el término que debe utilizarse para referirse a las personas en situación de discapacidad, es el concepto de “personas con diversidad funcional” que se opone a otras connotaciones incluso, al mismo término discapacidad<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> Diversidad funcional es un término acuñado por el Foro de Vida Independiente desde principios del año 2005. Este término pretende eliminar la negatividad de los conceptos utilizados hasta el momento y acentuar la esencia de diversidad del colectivo. Critica el viejo concepto de enfermedad del modelo



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:**

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

Para los autores, este modelo es una evolución del modelo social o de vida independiente por lo que asume muchos de sus postulados, y profundiza en los aspectos de la dignidad de la persona y la igualdad respecto al valor de la vida de todos los seres humanos. Los autores parten de un análisis social y jurídico al mismo tiempo que bioético, planteando que “el valor” de una persona no está directamente relacionado con su capacidad, entendida ésta como su “utilidad” para la sociedad y la comunidad, sino más bien con la dignidad de su vida.

A diferencia de aquel, hace especial hincapié en la capacidad de las personas con diversidad funcional para una vida ciudadana, abordando respuestas a los problemas bioéticos, potenciando la plena transversalidad de las medidas y políticas de modo que se implementen hacia todo tipo de diversidad funcional, superando así las decisiones orientadas solo a dar soluciones a personas con determinado tipo de características. En síntesis, este modelo se centra en la diversidad, la dignidad, la igualdad de derechos y el igual valor de la vida de todos los seres humanos.

Así, lo esencial ya no es la capacidad sino la dignidad del ser humano, y no se habla de normalidad sino de diversidad. Diversidad que encontramos reflejada en la propia sociedad actual, diversidad funcional, cultural, religiosa, sexual, de género, étnica, de edad (Palacios y Romañach, 2007) y que es un valor inherente a la humanidad y así se debe apreciar. Además, postula que la dignidad tiene dos vertientes: una extrínseca y otra intrínseca. La dignidad intrínseca está relacionada con el valor de la vida de mujeres y hombres; todas las personas, con o sin diversidad funcional, tienen la misma dignidad intrínseca. La dignidad extrínseca está relacionada con los derechos y las condiciones de vida de las personas. Todas las mujeres y hombres con o sin diversidad funcional, tienen los mismos derechos y se les debe dotar del entorno y las herramientas necesarias para que su vida se desarrolle en las mismas condiciones que la de los demás miembros de su sociedad.

En su estudio, los autores en base a este análisis social, jurídico y bioético, se enfocan en el plano de los derechos, superando la idea de que la dignidad de una persona está directamente relacionada con su capacidad, con su “utilidad” para la sociedad y la comunidad; sostienen que es importante replantearse esta construcción, cuestionarse ese modo de ser humano digno, para lo cual parece necesario abandonar la relación entre capacidad y dignidad, relacionando más bien a ésta (la dignidad) con la posibilidad, y por ello centrar la reflexión no tanto “en el significado de la dignidad humana cuanto en el de la vida humana digna” (Palacios, 2008, p.20).

En el plano del derecho esta concepción implica generalizar la satisfacción de los derechos a todos los sujetos, en un intento de compaginar la idea de igualdad formal con la de universalidad. Para la autora el reconocimiento de los derechos de las personas con diversidad funcional “no se apoya en el reconocimiento de la especificidad de unos sujetos desde la que se justifica la atribución especial de derechos, sino en la necesidad de

---

rehabilitador. Si bien el concepto refiere a los aspectos del cuerpo de una persona que no funcionan o lo hacen con dificultad, amplía la interpretación incorporando las presunciones sociales basadas en creer en la inferioridad de la persona por su situación de “diversidad funcional”. Atiende así también a cuestiones de discriminación y a la necesaria erradicación de la misma, mediante un proceso conocido como “desmedicalización de la diversidad funcional” (Palacios y Romañach, 2008: 40).



generalizar la satisfacción de los derechos a aquellos que no los tienen satisfechos” (Palacios, 2008, p.21).

La plasmación del modelo social anteriormente desarrollado, tuvo importantes consecuencias en el ámbito del derecho, sin embargo, es desde el modelo de la diversidad funcional donde se especifica con más determinación. Hasta no hace mucho tiempo, la discapacidad desde el punto de vista jurídico, se consideraba dentro de la legislación referente a, por ejemplo, servicios de seguridad social, asistenciales o cuestiones puntuales como la tutela o curatela. Sin embargo, esto ha ido cambiando no sólo en leyes de servicios sociales, sino en leyes de derechos humanos.

El modelo social y el modelo de la diversidad funcional presentan muchas coincidencias con los valores que sustentan los derechos humanos:

la dignidad, entendida como una condición inescindible de la humanidad; la libertad entendida como autonomía -en el sentido de desarrollo del sujeto moral- que exige entre otras cosas que la persona sea el centro de las decisiones que le afecten; y la igualdad inherente de todo ser humano -respetuosa de la diferencia-, la cual asimismo exige la satisfacción de ciertas necesidades básicas. (Palacios, 2008, pp.155-156)

Sin embargo, desde el modelo de la diversidad funcional se profundiza detenidamente en la idea de dignidad humana y sus implicaciones en el contexto de la discapacidad. El postulado de la dignidad humana resume la simple idea de que todas las personas son fines en sí mismas, mientras que en la mayor parte de nuestras sociedades se valora el ser humano en razón de su utilidad. Si la utilidad es disminuida o limitada entonces el valor del ser humano también tiende a disminuir. Desde este modelo se entiende la dignidad como valor del ser humano (fin y no medio) y como capacidad de elección (autonomía).

**- La Idea de Dignidad como Valor del Ser Humano -fin y no medio-.** Al respecto hay autores que manifiestan que, por ejemplo, la infantilización de las personas en situación de discapacidad, implica que la valoración de personas completas es negada. E incluso en algunos lugares la humanidad de las personas de este colectivo se pone en duda. Lo anterior es incompatible con el valor de la dignidad humana, que refuerza la idea de que todas las personas tienen un papel o un rol en la sociedad, que debe considerarse con total independencia de cualquier consideración en relación a su utilidad social o económica o a su diversidad funcional.

Es decir, hay una idea de dignidad humana que proviene desde el Renacimiento que supedita la dignidad en ciertos factores. Así, por ejemplo, esta dignidad en la antigua Grecia estaba supeditada a la inteligencia, a Dios en la edad media, a la nobleza en el periodo barroco, y finalmente a la razón y a la virtud en la modernidad. Esto representa algunos problemas en el ámbito filosófico, como, por ejemplo, la idea de dignidad de una persona que no tiene capacidad aparente para razonar.

Hay autores que sostienen que este concepto de dignidad humana debe ser replanteado, incluyendo al menos tres aspectos: reflexión sobre la diferencia en las capacidades, sobre la potencialidad de las capacidades y sobre la dignidad de las



posibilidades (Asís Roig, 2004, como se citó en Palacios, 2008). El autor mencionado afirma que existe una serie de criterios que definen a la dignidad y al valor de la persona, que está por encima del papel que cumple en una sociedad. Además, agrega que es importante analizar precisamente el origen de la diferencia o diversidad, considerando si se trata de una consecuencia natural o construida. Stein (2002, como se citó en Palacios, 2008) propone en este contexto, una teoría de los derechos humanos de la discapacidad, que reconozca la dignidad y el valor de todas las personas.

Evidentemente estas reflexiones son de importancia, en la medida en que alertan sobre el riesgo que pueden suponer ciertas interpretaciones que supeditan la dignidad a aspectos como la razón, las artes, las ciencias, de este modo podría inferirse que las personas virtuosas son consideradas más dignas.

Teniendo en cuenta lo explicado anteriormente, podría considerarse contradictoria una de las afirmaciones del modelo social, ya que cae en la trampa que pretende develar, al valorar a las personas en la medida de su aporte a la sociedad. La crítica que se le realiza va en orden a remarcar que el valor de una persona en sí misma se encuentra desvinculado y es independiente de cualquier consideración de su utilidad social. Es decir, las personas en situación de discapacidad son igualmente dignas que el resto de las personas por su esencia de ser humano, lo cual garantiza el derecho a la igualdad de oportunidades, y no por ser iguales funcionalmente, sino en razón de su igual humanidad. “Probablemente el aporte más importante del modelo social radica en destacar y justificar que todas las personas aportan a la sociedad, sin necesidad de asimilación a la cultura dominante. No obstante, podría ir más allá, y defender que se debe valorar a la persona sin entrar a considerar su aporte a la sociedad” (Palacios, 2008, p.164).

**- La Idea de Dignidad como Capacidad de Elección -autonomía-.** Un componente de dignidad que se encuentra ineludiblemente relacionado con el tema de la discapacidad es la autonomía para la acción voluntaria de la persona. La autonomía se basa en la idea previa de una capacidad de acción y de comportamiento autodirigido. Se basa en la imagen implícita de una persona “moralmente libre”. Pero en el contexto de la discapacidad, la imagen de sujeto moral plantea al menos dos grandes problemas.

Uno de ellos tiene que ver con la asociación que se hace de la discapacidad especialmente la intelectual, con la carencia de capacidad para el ejercicio de la libertad moral. Que la autonomía en algunos casos se encuentre más restringida no significa que deba ser anulada o ignorada, sino que por ello mismo se debe resaltar el rol del derecho, en cuanto a la garantía de desarrollo pleno de la autonomía existente, por mínima que sea.

Una segunda dificultad, y que se relaciona con el punto anterior, es que en muchas ocasiones la sociedad no se toma en serio la autonomía de las personas en situación de discapacidad, que “por no carecer de razón” sí tienen esa capacidad para el ejercicio de la libertad moral. Este suele ser el caso de las personas en situación de discapacidad física o sensorial.

De este modo, es central observar cómo se plantea el tema de la autonomía de las personas en situación de discapacidad, dado que en ello radica el principio de accesibilidad universal, que se relaciona con otro elemento clave de los derechos humanos: la igualdad.



- **La Igualdad y sus Implicancias.** La segregación de las personas en situación de discapacidad en muchos lugares es tomada como algo natural. Incluso la idea de separarlos es aceptada en muchas partes del mundo. Un ejemplo típico de esto, es la disputa entre educación especial y educación inclusiva, que trasladada al discurso teórico y reivindicatorio del modelo social inclina la balanza hacia la inclusión, aunque no tiene un apoyo absoluto.

Palacios (2008) sostiene que apelar a la igualdad no quiere decir que se nieguen las diferencias entre las personas, sino más bien implica que una sociedad que respeta el principio de igualdad, es aquella que adopto un criterio inclusivo respecto de las diferencias humanas y las tiene en cuenta en forma positiva. Ello involucra, a nivel de la acción, adentrarse en propuestas que reconozcan las políticas de la diferencia y las políticas distributivas. Es decir, es necesario que la diferencia de la discapacidad o diversidad funcional no sea usada negativamente y se requiere la puesta en práctica de medidas y acciones tendientes a subsanar la distribución desigual de los recursos.

El modelo de igualdad de oportunidades tiene en cuenta estas dos dimensiones, superando al modelo social en este sentido, ya que este último necesita dar un paso más en la realización del derecho a la igualdad de oportunidades. Por ejemplo, el Estado puede satisfacer la igualdad de oportunidades y garantizar el acceso universal y educación en todos sus niveles, pero de nada sirve esa igualdad de oportunidades, sin aceptar particularidades propias de los grupos oprimidos. Por ello, la respuesta que desde el plano del derecho últimamente se ha brindado a los grupos en situación de vulnerabilidad, implicó legislaciones antidiscriminatorias.

En este contexto se ha llegado a un consenso en relación a entender el derecho a la igualdad, como una igualdad de oportunidades. Si bien existen muchas interpretaciones sobre la idea de igualdad, la más básica sostiene que los beneficios públicos deben ser, al igual que las cargas sociales, distribuidos de igual manera y de manera justa entre quienes se encuentran en una situación similar. Ello implica que, para aquellos que se encuentran situados de manera diferente, las medidas apropiadas que se deben llevar a cabo requieren acciones específicas en torno a la diferencia, entendiendo al mismo tiempo que la diferencia que implica la discapacidad no debe ser usada negativamente. En consecuencia, este modelo de igualdad de oportunidades en el contexto de la discapacidad implica exigir formas de acción, de intervención por parte del gobierno, como por ejemplo igualdad en el acceso al transporte, al servicio público, a las comunicaciones, igualdad de oportunidades para que las personas sean preparadas al máximo de sus capacidades, etc.

Más allá de estas premisas hay autores que plantean la necesidad de reflexionar en torno a la suposición de que, aparentemente, algunas personas carecerían de estos derechos. En estos casos particulares, parecería que los principios subyacentes a la igualdad de oportunidades no son suficientes y es necesario recurrir a otras herramientas. Igualmente, para Palacios (2008) lo que se requiere es trabajar más profundamente las políticas de reconocimiento en el ámbito de la discapacidad.

Para finalizar este capítulo, consideramos interesante retomar a Apple (1993, como se citó en Vasilachis, 2004) cuando expresa que uno de los peligros de la actualidad, consiste en la posible pérdida de memoria colectiva. Son tantas las cosas que ocurren y que atraen nuestra atención, que se está perdiendo la necesidad de un conocimiento informado históricamente. Por ello, como educadores, conocer cómo se concibieron las concepciones



---

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:**

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

---

sobre la discapacidad y la persona en situación de discapacidad en el pasado, quienes las concibieron, en qué condiciones y con qué consecuencias, son temas que merecen nuestra atención para comprender mejor la situación actual. El conocimiento de la historia es una de las condiciones previas fundamentales en la lucha por un cambio verdadero, cambio que debe apuntar al reconocimiento explícito de los derechos de las personas en situación de discapacidad y la necesidad de una actuación política, social y cultural en consecuencia, teniendo como premisa esencial que todas las personas tienen el mismo valor en la sociedad y para la sociedad.

El tema de la discapacidad suscita cuestiones difíciles que se deben reflexionar no sólo en el ámbito social o político, sino también en el individual. ¿Qué idea tenemos de nuestra sociedad y hasta qué punto abordamos el tema de la discapacidad desde el punto de vista de los derechos humanos?



## CAPITULO 2

### Consideraciones Metodológicas

Asumir un enfoque cualitativo de investigación para aprehender los significados simbólicos y comprender concepciones, conlleva proceder en base a un proceso generativo de teoría basado en los datos, creando inductivamente categorías a partir del análisis de los mismos, además de interpretar dichas construcciones mediante técnicas de hermenéutica, de comparación y contraste a través de un intercambio dialéctico (Guba y Lincoln, 1994). A nuestro criterio, esta lógica es la que contextualiza la finalidad de este estudio dado que trata de comprender y reconstruir las perspectivas sobre discapacidad y sobre las concepciones en relación a la persona en situación de discapacidad, de estudiantes que están cursando sus etapas finales en distintos profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Y debido a un quehacer docente próximo creemos fundamental, además, reflexionar acerca de cómo contextualizar prácticas educativas que favorezcan procesos de inclusión.

Desde los paradigmas alternativos de interpretación de la discapacidad<sup>10</sup> podemos entender que se trata de una situación originada por circunstancias sociales opresoras y discriminadoras y, comprender a la persona en situación de discapacidad como alguien en condiciones y con oportunidades como todos para su inclusión en la sociedad. Así, en lo que respecta al ámbito educativo, la alternativa de invención necesaria para considerar estos conceptos y llevar adelante prácticas educativas permeadas por un sentido inclusivo del curriculum (Guglielmino, 2006), implica reconocer que los fundamentos de la educación deben relacionarse con un nuevo cambio en el concepto de lo humano, con un cambio en la percepción de los límites de lo disciplinar (Pérez de Lara, 1998) y de la función social de la docencia.

Por lo expresado, consideramos relevante ampliar el conocimiento sobre el tema de estudio, dado que este trabajo de investigación puede aportar la posibilidad de formular algunas preguntas e interrogantes sobre el sentido ético, social y político de la función de la educación y del quehacer docente en la reflexión acerca de la discapacidad. Es necesario evidenciar cómo determinadas prácticas educativas aún siguen legitimando y naturalizando desigualdades, basadas en concepciones de los paradigmas consolidados. Esto nos abre la posibilidad de investigar e indagar, sobre la existencia de otras formas de interpretar y transitar el curriculum que reconozcan e incluyan otros modos de “pensar” a la persona en situación de discapacidad.

#### 2. 1 Propósitos o Intencionalidades del Estudio

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta aquí y en intentos de una reflexión epistemológica que permita superar el solo planteo retórico de diferentes discursos en torno a la discapacidad, es interés del presente trabajo profundizar en la comprensión de los modos en que estudiantes que eligen ser profesores en distintas ofertas educativas de la Universidad Nacional de Río Cuarto conciben y comprenden estas conceptualizaciones, justamente porque las miradas en relación a la discapacidad permiten develar, preguntar acerca del otro

<sup>10</sup> Desarrollados oportunamente en el capítulo 1 de esta tesis.



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

“diferente” y, reflexionar con sentido educativo sobre la responsabilidad de los docentes de asumir discursos y prácticas que superen visiones reduccionistas.

En base a ello planteamos la posibilidad de comprender a la discapacidad y a las personas en situación de discapacidad, como categorías y construcciones sociales (Barton, 1998) en las cuales confluyen diferentes miradas teóricas, distintos momentos socio-políticos-culturales, así como nuestra propia historia, matrices de aprendizajes, experiencias vividas y formaciones científicas académicas transitadas.

Los significados que se construyen acerca de distintas cuestiones sociales, históricas, políticas, educativas tienen su historia en la experiencia social, de género, de clase, de idiosincrasia. Particularmente, respecto a las diferentes miradas en torno a la discapacidad y a la persona en situación de discapacidad se vinculan, además, con nuestras propias ideas acerca de quién es el otro, en cómo nos relacionamos con ese otro, con las características del contexto en el que estamos insertos, con los actos políticos, culturales, educativos de distintos espacios sociales y con lo que hacemos a través de nuestras prácticas.

Por ello, ponerles palabras, narrarlos, contrastarlos con otros significados, repensarlos, cuestionarlos, en definitiva, expandir la mirada para reflexionar acerca de nuestra sociedad, de los sujetos que la conforman, de las diferencias como constitutivas de la diversidad y complementariamente de la singularidad, permite comprender-nos en nuestra “identidad, intimidad” (Pérez de Lara, 2001), así como contextualizarnos en una existencia social determinada.

Esta reflexión, fundamental en el campo educativo, implica la prioridad de observar los modelos o paradigmas que se asumen para pensar al educando y a los abordajes educativos, dado que estos pueden limitar o abrir nuevas posibilidades, negar o destacar la particularidad de las historias colectivas, concebir la diferencia como un signo estigmatizante o como diversidad experiencial, reflexionar acerca de los factores contextuales como obstaculizadores o facilitadores de la participación plena de la persona en situación de discapacidad.

De allí la importancia, tal como plantea Pantano (2016), que los perfiles de formación docente consideren de manera crítica y abarcativa la complejidad de la temática de la discapacidad. La autora afirma que “a través del conocimiento fundado y buenas prácticas de intervención, gestión e investigación” (p.22), se puede comprender la pluralidad de discursos, hacer “visible” los principios epistemológicos que los significan, cuestionarlos, criticarlos y resignificarlos desde miradas diversas. Los posicionamientos epistemológicos, ontológicos que se asumen, configuran de varias maneras un quehacer profesional en tanto están presentes en el profesor y orientan (entre otros aspectos) sus prácticas educativas. por ello la necesidad de comprender cómo se construyen los discursos que las validan, como parte de una retórica social, histórica y cultural.

Esta reflexión es la que favorecerá que, en la formación profesional, sea prioridad fecundar un pensamiento amplio, complejo y crítico que considere la posibilidad de generar escenarios que den lugar a nuevas prácticas y subjetividades, al mismo tiempo que comprender a la discapacidad desde miradas sociales y políticas más justas a las necesidades de este colectivo, en búsqueda del cambio y la transformación.

Así, entendiendo que los seres humanos tenemos la capacidad de reinventarnos y de recrearnos a través de nuestros actos reflexivos, es interés en este estudio, avanzar hacia la



comprensión de la actuación del educador en cuanto a la generación de acciones sociales y políticas transformadoras. Al respecto, creemos interesante el concepto que nos aporta Pantano (2015) en relación a las “buenas prácticas”, las que según la autora deben ser pensadas en el objetivo de mejorar la calidad de vida de las personas. Esas buenas prácticas implican interrogarse acerca de la equidad, la justicia social, la exclusión-inclusión y la ciudadanía de las personas en situación de discapacidad, en búsqueda de un cambio que sea transformador, con el deseo de un mundo social menos discriminador y opresor.

## 2. 2 Preguntas y Objetivos que Orientan la Investigación

En consonancia con los propósitos planteados, esbozamos como preguntas centrales que guían el estudio ¿Cómo conciben y significan a la discapacidad y en consecuencia a la persona en situación de discapacidad, estudiantes de distintas carreras de profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto? ¿Cuáles son los fundamentos y orígenes de los significados acerca de la discapacidad que tienen futuros profesores que egresarán de la Universidad Nacional de Río Cuarto? ¿Cómo pueden pensar propuestas educativas, en contextos en los que participan personas en situación de discapacidad, que supongan la búsqueda de un cambio que sea transformador?

Consideramos fundamental reflexionar acerca de los lugares desde donde se posicionan las miradas, para comprender los alcances de las mismas, sus límites y contradicciones. Al mismo tiempo buscamos profundizar en la comprensión de la responsabilidad que los educadores tienen en la generación de construcciones sociales que, según desde dónde se posicionen dichas miradas, promuevan la inclusión o segregación.

De este modo, nos orientan como objetivos generales en este estudio:

- Conocer y comprender las concepciones sobre discapacidad y sobre la persona en situación de discapacidad que argumentan los estudiantes que cursan distintas carreras de profesorados en sus etapas finales en la Universidad Nacional de Río Cuarto y
- Reflexionar acerca de los paradigmas que pueden hacer lugar a prácticas educativas para personas en situación de discapacidad que favorezcan procesos de inclusión educativa.

Entre los objetivos específicos que guían el camino que este trabajo recorre, destacamos:

- Identificar los significados sobre discapacidad argumentados por estudiantes en formación que se encuentran cursando el profesorado en sus etapas finales en carreras de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Observar las implicancias de tales significados en el contexto del conocimiento académico-profesional construido según el perfil profesional de la carrera en estudio.
- Describir las prácticas educativas permeadas por un sentido inclusivo del curriculum que los estudiantes identifican en relación al quehacer del profesor en las intervenciones con personas en situación de discapacidad.

Como sostiene Brogna (2006) la discapacidad “es una construcción relacional entre la sociedad y un sujeto (individual o colectivo). La discapacidad toma cuerpo en un espacio situacional, dinámico e interactivo entre alguien con cierta particularidad y la comunidad



que lo rodea...” (p.2). Es así que, entendiendo la discapacidad como una creación social que se significa en el contexto de una relación, “es entonces el espacio contingente y arbitrario que se le asigna a ese sujeto y por lo tanto la situación de desventaja aumenta o disminuye en función de su contexto social” (Broyna, 2006, p.2).

Conocer las concepciones de discapacidad en estudiantes que eligen estudiar para ser profesores, permite comprender la significancia que tienen estas concepciones en los cambios culturales, sociales, educativos que se puedan generar desde su quehacer como docentes. Reflexionar acerca de la importancia que adquiere la formación científico-académica-profesional en la construcción de paradigmas y modelos acerca de la discapacidad puede hacer lugar a pensar nuevas prácticas, en especial en el contexto educativo, generando respuestas a este colectivo basadas en políticas de respeto de los derechos humanos.

### 2.3 Presupuestos Epistemológicos

Reflexionar epistemológicamente permite explicitar los presupuestos que están a la base de nuestras concepciones y cosmovisiones acerca de la sociedad, del hombre y en el caso particular de este estudio, de la universidad, de la discapacidad, de la persona en situación de discapacidad, etc., lo que implica el ejercicio consciente de liberarse de los dogmatismos, de las epistemologías que suponen la existencia de una sola forma legítima de conocer (Vasilachis, 1992, p.12).

En este sentido, posicionarse en la convicción de que no hay una sola forma de conocer implica, además, tener presente que las teorías científicas a las que se pueden recurrir para interpretar o explicar actos o fenómenos sociales “no pueden ser consideradas como el espejo en que los mundos objetivo, subjetivo, social y trascendente se reflejan o pueden llegar a reflejarse en futuras transformaciones... esas teorías no lo han dicho todo, no son sino meras hipótesis (...)”, (Vasilachis, 2003, p.258).

Teniendo en cuenta lo precedente y entendiendo que todo proceso de investigación asume un paradigma como marco teórico-metodológico y de interpretación de los fenómenos sociales (Vasilachis, 1992), como estructura interpretativa que permite dar sentido a un estudio en función de lo que quiere responder y las interpretaciones que se pueden hacer (Denzin y Lincoln, 1994), este estudio se inscribe dentro de los presupuestos del paradigma constructivista interpretativo, que tiene su razón de ser en el hecho de que la mirada se ubica en el contexto del “mundo de la vida”, mediante la comprensión de las estructuras significativas de este mundo, recuperando la perspectiva de los participantes y comprendiendo “el sentido de la acción en un marco de relaciones intersubjetivas” (Vasilachis, 1992, p.48).

Consideramos al paradigma constructivista, como aquel que permite contextualizar nuestro interés investigativo en este estudio, dado que

asume una ontología relativista (existen múltiples realidades), una epistemología subjetivista (el que conoce y el sujeto -investigado- crean el conocimiento) y un conjunto de procedimientos metodológicos naturalistas (tomados del mundo natural) (donde) sus hallazgos se presentan usualmente en términos de los criterios de la teoría general. (Guba y Lincoln, 1994, p.23)



Asumir ontológica, epistemológica y metodológicamente el contexto conceptual del paradigma constructivista interpretativo, nos implica también en una tarea de análisis que tiene como supuestos básicos “la resistencia a la naturalización del mundo social, la relevancia del concepto del mundo de la vida, ir de la observación a la comprensión, del punto de vista externo al punto de vista interno y la doble hermenéutica” (Vasilachis 1992, p.43).

El supuesto que refiere a la resistencia a la naturalización del mundo social, alude a que este mundo social no es el reflejo del mundo natural, por lo cual no está sometido a predicciones ni regularidades típicas de la forma de pensar positivista. El mundo social puede ser conocido buscando regularidades, pero fundamentalmente se buscan las diferencias, puesto que mientras más diferencias se identifiquen más posibilidad de conocer, puesto que se entiende que la sociedad es básicamente una construcción humana.

Al mismo tiempo, todo investigador a través de la participación en el proceso de entendimiento de los significados que los actores les otorgan a los acontecimientos, podrá reconstruir el sentido de la acción del sujeto que es investigado, percibir la perspectiva del otro, observar cómo siente, cómo representa sus condiciones de existencia. Para comprender esa realidad, es necesario la participación del investigador reconstruyendo esos sentidos. El mundo de la vida es “aquel mundo de los valores, de los fines, el mundo práctico, (que) tiene características propias no asimilables a las derivadas de la naturaleza positiva de los objetos del mundo físico” (Husserl, 1975, como se citó en Vasilachis, 1992, p.46). Este mundo está simbólicamente preestructurado con valores, normas, concepciones. Al respecto creemos importante aclarar que este estudio no “accederá a ese mundo de la vida” mediante la inserción en él para observarlo, sino que entenderemos el mismo a partir de las significaciones que los propios estudiantes nos aporten.

El paradigma constructivista interpretativo se mueve entre el realismo histórico, que sostiene la existencia de una realidad social construida históricamente de forma provisional (en el caso de este estudio, concepciones de discapacidad a lo largo de la historia), y el relativismo, que afirma la existencia de múltiples realidades sociales y de diferentes perspectivas subjetivas desde las que se las construye (concepciones de discapacidad de estudiantes próximos a ser profesores en el contexto particular de una universidad pública). Esa realidad es conocida en forma de construcciones múltiples, basadas en la experiencia social, local y específica. El investigador y el objeto de investigación se encuentran relacionados de forma interactiva, de modo tal que los resultados son literalmente “creados” a medida que la investigación transcurre, por lo cual no produce conceptos válidos universalmente, sino válidos para cada caso en particular.

La doble hermenéutica es otro de los supuestos que pertenece al paradigma constructivista interpretativo. Cuando el investigador va al campo se encuentra con una estructura social que ya tiene significado para los actores sociales; no es el propio investigador quien le otorga sentido, sino que los mismos ya están. Por ello, el trabajo del investigador consiste en una reinterpretación sobre las situaciones que resultan significativas para los actores sociales estudiados a los efectos de comprender esa realidad. En esta reinterpretación el investigador crea conceptos que son denominados por Schutz (1977, como se citó en Vasilachis, 1992) como de segundo orden. Cuando los actores sociales incorporan a su vida cotidiana significados relacionados con conceptos técnicos que inventa o crea el investigador para interpretar su situación, por medio de esta apropiación, estos



conceptos se convierten en nociones de primer orden (Giddens, 1987, como se citó en Vasilachis, 1992, p.47).

En este sentido creemos importante reconocer los límites de este estudio en cuanto a la creación de conceptos de primer orden; entendemos ya alentadora la posibilidad de construir conceptos de segundo orden que nos permitan comprender las concepciones sobre discapacidad y sobre la persona en situación de discapacidad, así como del quehacer docente con sentido inclusivo en estudiantes que están cursando sus etapas finales de formación para ser profesores en algunas de las ofertas educativas de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

## 2. 4 Metodología Utilizada

Desde el paradigma constructivista interpretativo no se busca generalizar ni predecir los fenómenos sociales y se afirma que las teorías más que comprobarse o falsearse por los hechos, son en realidad una consecuencia de la comprensión de los mismos. Por ello son los métodos cualitativos los que suponen y realizan estos postulados. La perspectiva teórica de la metodología cualitativa, para Taylor y Bogdan (1992) alude a la investigación que produce datos descriptivos que emergen de las acciones humanas y del lenguaje escrito y oral. Como sostienen Goetz y LeCompte (1988)

La investigación cualitativa posee como ejes de indagación todas las dimensiones de valor, las ideologías subyacentes, los conflictos y distorsiones en el discernimiento de los espacios, circunstancias e informaciones, el verdadero significado de las conductas y expresiones de los propios individuos. (p.14)

Precisamente, la solidez de la investigación cualitativa se basa en el conocimiento que proporciona acerca de la dinámica de los procesos sociales, del cambio y del contexto social. Por ello desde este enfoque se reconoce que las interacciones del investigador en el campo y las preguntas sobre el material empírico, son las que permiten que emerjan las categorías, conceptos, y el nivel teórico de análisis (Vasilachis, 2006). El investigador cualitativo busca describir el modo en que los mismos sujetos entienden sus conductas, significados y discursos, busca relatar cómo se interpreta el sujeto en su realidad; este posicionamiento se denomina perspectiva “emic”. Además, realiza interpretaciones para comprender esa realidad observada, lo que se conoce como perspectiva “etic”, donde el investigador recurre a su bagaje conceptual, a sus valores culturales, etc., para dar sentido a las acciones de los actores sociales (Yuni y Urbano, 2005).

Retomando a Vasilachis (2006) entendemos que la investigación cualitativa otorga prioridad al estudio de las diferencias por sobre la búsqueda de homogeneidades o regularidades, por lo cual da lugar a nuevas formas de conocer. Según la autora:

La investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada, es decir, ubicándolos en el contexto particular en el que tienen lugar. Trata de comprender dichos contextos y sus procesos y de explicarlos recurriendo a la causalidad local. (p.34)

En este contexto, consideramos la opción cualitativa como la más oportuna para responder a la necesidad de comprender e interpretar las concepciones sobre discapacidad,



de estudiantes que se forman para ser profesores en algunas de las carreras de los profesorados que forman parte de la oferta educativa de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Este diseño cualitativo permite que a través del análisis de los datos se generen conceptos y desarrolle teoría, que en el caso de este estudio tienen que ver con esas concepciones de discapacidad, y con aquellas que guardan relación con el lugar social que ocupan las personas en situación de discapacidad; también se pretende teorizar acerca del valor que se les atribuyen a las prácticas educativas como favorecedoras de cambios y transformaciones. La mayoría de las investigaciones que apuestan a una investigación cualitativa, se basan en el convencimiento de que la realidad no puede ser conocida en forma directa, ni de manera infalible, sino que sólo puede ser reflejada mediante la convergencia de múltiples fuentes de conocimiento. Este tipo de diseños entienden que las personas otorgan significados a sus realidades y actúan dentro de ellas, lo que permite que, mediante procesos dialécticos, elaboren “mundos significativos”, en este caso en torno a las concepciones ya mencionadas.

#### ***2. 4-1) Localización del Escenario y Selección de la Muestra***

En los métodos cualitativos, se actúa sobre contextos “reales” para acceder a las estructuras de significados propias de estos contextos, comprendiendo esa realidad y captando sus cualidades. El escenario particular donde se lleva adelante esta investigación en el contexto de la Universidad Nacional de Río Cuarto (conformada académicamente por cinco facultades a saber: Agronomía y Veterinaria; Ciencias Económicas; Ciencias Exactas, Físico Químicas y Naturales; Ciencias Humanas e Ingeniería), lo constituye específicamente aquellas facultades que tienen como oferta educativa la formación en profesorado, por lo se trabaja en este estudio con carreras de la Facultad de Ciencias Exactas, Físico Químicas y Naturales y de la Facultad de Ciencias Humanas.

Realizamos una “muestra según propósitos” (Patton, 1990, como se citó en Maxwell, 1996) o “selección basada en criterios” (LeCompte y Priessle, 1993, como se citó en Maxwell, 1996) entendiendo que “es una estrategia en la cual escenarios particulares, personas o eventos son seleccionados deliberadamente con el fin de obtener información importante que no puede ser conseguida de otra forma” (p. 6). Es interesante al respecto mencionar las circunstancias, alternativas y/o metas que diferentes autores proponen para la utilización de muestreo según propósitos.

Para Goetz y LeCompte (1988) en al menos siete circunstancias, a saber: (1) cuando aún no se han determinado las características de la población mayor; (2) cuando los límites del grupo no son naturales; (3) cuando la generalización no es un objetivo importante; (4) cuando las poblaciones están compuestas por subconjuntos separados y sus características se distribuyen entre éstos de forma irregular; (5) cuando sólo uno o unos pocos subconjuntos o características de una población son relevantes para el problema que intenta responder la investigación; (6) cuando algunos miembros de un subconjunto no están vinculados a la población de la que se pretende extraer la muestra; o (7) cuando los investigadores no tienen acceso a la totalidad de la población (p.92), se considera óptimo y apropiado seleccionar una muestra en función de su relevancia teórica.

Por su parte, la propuesta de Patton (2002, como se citó en Flick, 2015) considera también siete alternativas para la utilización del muestreo intencional a saber: (a) cuando se



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

trata de integrar intencionalmente casos extremos o desviados; (b) en la búsqueda de casos particularmente típicos; (c) cuando se intenta una variación máxima de la muestra, integrando solo unos pocos casos; (d) cuando se seleccionan casos según la intensidad con la cual las características en estudio se presentan; (e) cuando se necesitan casos críticos (especialmente claros); (f) cuando se necesitan casos sensibles o (g) cuando por limitación de recursos de tiempo y personales se seleccionan casos por criterios de conveniencia bajo unas condiciones dadas.

Teniendo en cuenta lo precedentemente explicado<sup>11</sup>, en el contexto de esta investigación se conforma la muestra según propósitos en función a:

a) atender a los intereses investigativos del estudio, donde la generalización no es un objetivo importante -punto (3)-<sup>12</sup>;

b) observar que la población de estudiantes de la Universidad está compuesta por subconjuntos separados, en facultades y a su vez en carreras distintas -punto (4)-;

c) determinar que unos pocos subconjuntos de la población son relevantes para el problema que intenta responder la presente investigación; solo las facultades de Ciencias Exactas Físico Químicas y Naturales y Ciencias Humanas -punto (5), punto (c);

d) considerar el hecho de que los investigadores no tienen acceso al conjunto de la población -punto (7)- y que no se realiza un proceso de recolección de datos en la totalidad de las carreras de profesorado, sino que solo se seleccionaron algunas de ellas -punto (g)<sup>13</sup>.

En este mismo aspecto, Maxwell (1996) explicita que hay al menos cuatro metas que puede lograr el muestreo según propósitos. La primera es la representatividad de contextos, individuos, actividades y momentos seleccionados considerando que, al tratarse de una muestra pequeña, debe ser elegida por “presentar ciertas características típicas y por su homogeneidad relativa” (p.7) para tener mayor probabilidad de representar la media de los miembros de la población. La segunda, tiene que ver con lo opuesto a lo anterior, es decir

<sup>11</sup> Considerando que este estudio, en la totalidad de sus etapas, se encuadró temporalmente en un plazo no mayor a 12 meses (debido a circunstancias contextuales institucionales) fue determinante para que, entre otros aspectos, el contacto con los estudiantes que conforman la muestra se realizara a través de profesores conocidos por el investigador, que facilitaron más prontamente el acceso al campo (como se detalla más adelante).

<sup>12</sup> Sin embargo, coincidimos con Goetz y LeCompte (1988) cuando expresan que los procesos inferenciales y de generalizaciones, que se realizan en investigación cualitativa son de distinto modo: “En lugar de establecer estadísticamente las inferencias al término del estudio, durante gran parte de su desarrollo (se) utilizan inferencias lógicas inductivas y secuenciales basadas en la acumulación de fuentes con las que corroboran (los) datos” (p.90), tendiendo a explicar los fenómenos y relaciones observados en el seno del grupo estudiado.

<sup>13</sup> La totalidad de las carreras de profesorados en la Universidad Nacional de Río Cuarto son:  
Facultad de Ciencias Humanas: Profesorado en inglés; Profesorado en ciencias jurídicas, políticas y sociales; Profesorado en educación especial; Profesorado en educación física; Profesorado en educación inicial; Profesorado en filosofía; Profesorado en geografía; Profesorado en historia; Profesorado en lengua y literatura; Profesorado en lenguas (inglés y francés).

Facultad de Ciencias exactas, físico-químicas y naturales: Profesorado en ciencias biológicas; Profesorado en ciencias de la computación; Profesorado en física; Profesorado en matemática; Profesorado en química.



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:**

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

captar adecuadamente la heterogeneidad de la población, de modo que las conclusiones representen las variaciones importantes de las dimensiones seleccionadas. La tercera es la selección de casos críticos para las teorías en estudio, siendo los casos extremos los propicios para ello. La cuarta y última, es la posibilidad de hacer comparaciones para destacar las diferencias entre los contextos o individuos. Considerando estos aportes entendemos que, en el presente estudio, con la muestra según propósitos seleccionada, se busca alcanzar las dos primeras letras.

Por ello, la selección basada en criterios requiere que el investigador confeccione un listado de los atributos esenciales que debe poseer la unidad seleccionada para, a continuación, localizar en el mundo real alguna que se ajuste a ellos, identificando un grupo o escenario inicial que estudiar, o para seleccionar unidades de poblaciones consideradas relevantes en las primeras fases de la investigación (Goetz y LeCompte, 1988). Por lo cual esta selección intencionada en nuestro estudio se realiza en base a una serie de decisiones.

La primera de ellas estuvo relacionada con conformar la población de estudio con carreras pertenecientes a las dos facultades que dictan profesorados, puesto que considerar las diferentes idiosincrasias de los perfiles de formación profesional (estudiantes de profesorados de las “ciencias duras” como podrían considerarse las carreras de las ciencias exactas y de las “ciencias blandas” como podrían considerarse las carreras de las ciencias sociales o humanas) lo entendimos como un elemento de gran valor como criterio inicial del muestreo.

El considerar el año de cursado en la carrera, constituye otra de las decisiones tomadas con respecto a los requisitos determinados según propósitos, conformando la muestra de la población con estudiantes que transitaran los años finales de su formación de grado (tercero y/o cuarto). Ello atendiendo a considerar que, estando próximos a recibirse de profesores han cursado la mayor parte del currículo de su carrera, tanto en la formación disciplinar como en la epistemológica, pedagógica y psicológica, por lo que seguramente han construido cierto bagaje de conocimiento que les posibilita reflexionar en torno a los temas de interés para este estudio, haciendo posicionamientos al respecto.

Otra decisión que se tomó en este aspecto fue la selección de las carreras que se constituirían en parte de la muestra, a saber: Profesorado en educación inicial; Profesorado en filosofía; Profesorado en lengua y literatura; Profesorado en ciencias biológicas; Profesorado en ciencias de la computación. Al respecto, debido a la limitación temporal para llevar adelante la investigación, a fin de reducir la prolongación a la entrada al campo, decidimos recurrir a las carreras en las cuales el investigador tenía contacto con profesores que conocía (lo que se explicará con más detalle en el apartado de entrada al campo)<sup>14</sup>.

De acuerdo con Flick (2015) el muestreo en una investigación cualitativa se “concibe como una manera de establecer una colección de casos, materiales o acontecimientos seleccionados deliberadamente para construir corpus de ejemplos empíricos con el fin de

<sup>14</sup> Se toma la decisión de no incluir estudiantes del profesorado en educación especial (con los cuales hubiese sido posible un rápido contacto) para conformar la muestra según propósitos, por un lado, porque precisamente por esa formación académica, epistemológica, paradigmática y conceptual podrían tal vez tratarse de “conocedores” del área objeto de estudio y, por otro lado, porque teniendo el investigador un conocimiento considerable de este contexto, quisimos evitar “favoritismo” en la selección de los estudiantes.



estudiar de la manera más instructiva el fenómeno de interés” (p.50), por lo que tuvimos especial cuidado en establecer claramente los fundamentos que determinaron la elección de la muestra considerando los propósitos planteados, de modo que la población seleccionada posibilite la recolección de material empírico que represente la variación y variedad del tema en estudio.

En otras palabras, intentamos cuidadosa e intencionalmente seleccionar la muestra por sus posibilidades de ofrecer información profunda y detallada sobre el asunto de interés para esta investigación. Valorando las perspectivas de los actores involucrados y generando nuevas categorías desde el material empírico, las problemáticas a investigar se centraron entonces en tres aspectos: primero, en la reconstrucción de las concepciones sobre discapacidad y el análisis de esas concepciones; segundo, en la determinación de la mirada en relación a la persona en situación de discapacidad, y finalmente en la reflexión del quehacer como profesores en torno a pensar procesos favorecedores de educación inclusiva. La enumeración anterior no determina necesariamente una secuencia en el análisis, dado que, para construir significados éstos no pueden definirse previamente, sino que surgen progresivamente con el avance en la indagación.

#### **2. 4-2) Entrada al Campo y Acceso a la Fuente de Datos**

Goetz y LeCompte (1988) sostienen que la cuestión de con quién entablar comunicación para iniciar la recogida de datos, exige que los investigadores identifiquen a las personas que puedan facilitarle el acceso a un grupo, aproximación que generalmente se hace a través de uno o más contactos. Es por ello que se tuvo especial cuidado en los primeros vínculos establecidos con los estudiantes para “entrar al campo”. Es de señalar que éste es un proceso complejo que adquiere importancia en relación al diseño de investigación y “raramente incluye alguna aproximación al acceso total (aunque) tampoco es habitualmente necesario tal acceso para un estudio exitoso” (Maxwell, 1996, p.2).

En el caso de nuestro estudio, siempre se trató de una población delimitada naturalmente en el sentido de que los grupos existían al margen de los intereses del investigador, es decir grupos delimitados nativamente (no constituidos de forma artificial por el investigador) que comparten una localización, y que por tal tienen para la investigación la ventaja de “ser conjuntos finitos y separados en los que es posible realizar selecciones o muestreos con confianza. Ello facilita la generalización y comparación finales” (Goetz y LeCompte, 1988, p.105). Identificarlos no planteó problemas, las dificultades se dieron más bien, en torno a determinar con claridad los criterios de selección y muestreo (que ya fueron oportunamente explicitados) y en cuál era la mejor manera de entrada en el escenario de investigación.

En este último aspecto, creemos necesario aclarar que, al no tener relación directa con los estudiantes de los grupos que conforman la muestra, fue necesario aproximarnos a través de algunos de sus docentes, con los que sí disponíamos vínculos previos, profesores todos ellos de espacios curriculares ubicados entre tercer y cuarto año de las carreras en



cuestión<sup>15</sup>. Esto facilitó el acceso a los estudiantes, dado que esta tercera persona conocida por las dos partes, en la mayoría de las ocasiones se encargó de presentar al investigador o bien de facilitar los contactos. En muchos casos a través de estos docentes, los estudiantes fueron informados de manera general sobre el estudio, mientras que otros lo conocieron directamente por el investigador.

El contacto se realizó de manera “informal” (en el sentido de no acceder por canales o autoridades oficiales) a través de redes de relaciones personales. Al respecto, considerando los aportes de los autores mencionados anteriormente quienes recomiendan que para entablar un contacto tanto como para mantenerlo, los investigadores deben presentarse a sí mismos como individuos sinceros con un compromiso de investigación, se iniciaron las comunicaciones (en algunos casos de forma personal -cara a cara- en otros de forma virtual), informando sobre el encuadre del estudio, los propósitos de investigación y la garantía absoluta de confidencialidad de los datos.

Tal como sostiene Maxwell (1996) “la relación con los participantes del estudio, la factibilidad de la recolección de datos, las cuestiones de validez, y la ética” (p.8) determinan la confiabilidad, por lo que se intentó en todo momento establecer una relación que permitiera aclarar y comunicar abiertamente los principios éticos que regían al estudio, para responder válidamente nuestras preguntas de investigación, al mismo tiempo que respetar la voluntad de los participantes, dado que en ningún momento fueron obligados a participar del estudio.

## 2. 5 Los procedimientos de Recolección de Datos

Comprensión, interpretación, y construcción de significados en relación al tema de investigación, constituyen procesos centrales al ser nuestra intención “entrar” en el universo de concepciones de estudiantes próximos a recibirse de profesores. Para realizar un estudio en profundidad, es fundamental captar sus vivencias, percepciones, conceptos, valores, que dan lugar a modos de “mirar” la discapacidad y a las personas en situación de discapacidad, y de “concebir” la responsabilidad que como educadores tienen en cuanto a los procesos educativos inclusivos.

Entendiendo que el objeto de estudio y las preguntas que orientan el proceso investigativo se encuentran inscriptos en un contexto histórico, social y cultural y, asumiendo que el investigador cualitativo debe mantener apertura hacia el objeto que estudia, flexibilidad en la inmersión al campo, comprensión hacia las perspectivas de los sujetos, consideramos necesario la utilización de diferentes estrategias metodológicas, para lograr mayor complejidad y riqueza de los fenómenos que estudiamos. Entre las cuales se seleccionaron: cuestionarios con preguntas estructuradas y abiertas y entrevistas en profundidad.

Goetz y LeCompte (1988) en su fundamentación acerca de las estrategias de recogida de datos refieren a la utilización de entrevistas estructuradas o cuestionarios. Según los objetivos que se persigan pueden ser “de confirmación, de análisis de los constructos de los

<sup>15</sup> Prof. Adolfo Martino; Prof. Gastón Scilingo; Prof. Pablo Olmedo; Prof. Violeta Castresana; Prof. Mónica Cúrtollo; Prof. Noelia Galetto. A todos ellos nuestro más sincero agradecimiento por la predisposición y la colaboración brindada.



participantes y de análisis proyectivo” (p.137). En todo caso, lo importante es que las preguntas deben tener sentido para los que participan y suscitar la aparición de los datos buscados.

En este estudio, para la reconstrucción de las concepciones sobre discapacidad, interesó observar e identificar las respuestas dadas por los estudiantes en cuestionarios con preguntas estructuradas -eligiendo entre opciones preestablecidas- y abiertas -para que el participante se expresara en su relato-. Considerando el planteo de los autores citados creemos entender que la utilización de un cuestionario, se justifica en la necesidad de administrar un instrumento que de forma rápida y general nos permitiera, inicialmente, tener una primera comprensión de las construcciones realizadas por los estudiantes en relación a diferentes aspectos relacionados a la temática en estudio, tales como los juicios acerca del valor de la persona en situación de discapacidad en la vida social de una comunidad, la importancia de la formación educativa y laboral para una mejor inserción, la forma en que se percibe la discriminación en el contexto de la discapacidad, las mejores opciones educativas, etc. “Con todo, la información recogida es útil tanto para determinar el modo en que los individuos elaboran juicios sobre personas y acontecimientos como para registrar lo que creen que hacen o que es socialmente aceptable hacer” (Goetz y LeCompte, p.136).

El cuestionario tuvo características de flexibilidad, justamente “para descubrir los componentes de los mundos de sus participantes y los constructos con arreglo a los cuales esos mundos están estructurados” (p.137). Así, era significativo que las respuestas se ampliaran y justificaran, narrando percepciones, valoraciones, posicionamientos personales y profesionales de los estudiantes, posibilitando la argumentación al responder los diferentes ítems del cuestionario.

La recolección de datos en investigación cualitativa mediante el uso de cuestionarios abiertos se convierte en una alternativa para ampliar el número de participantes en relación a lo que se investiga. En ese sentido, se elaboró este instrumento teniendo presente el problema y las preguntas de investigación en cuestión. En lo que respecta a las preguntas del cuestionario, fueron diseñadas para posibilitar en quienes las respondan, un proceso de reflexión propia y personal, en especial en las preguntas abiertas. Es así que consideramos muy importante incluir en la presentación del cuestionario una breve explicación de lo que se esperaba del encuestado, los propósitos del estudio, los beneficios que podía lograr el mismo y la garantía del anonimato a la persona que respondía.

En este sentido, el cuestionario implementado fue concebido como un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre las conceptualizaciones de discapacidad y de la persona en situación de discapacidad, entendiéndolo como una estrategia más, no la única ni la fundamental, en el desarrollo del proceso de recogida de datos.

Una primera versión del instrumento de recolección de información, fue validada por cinco estudiantes y tres profesores de carreras diferentes, con el objetivo de obtener su opinión en cuanto a la claridad, comprensión y el uso adecuado del lenguaje en la formulación de las preguntas. Sus sugerencias y opiniones fueron incorporadas en el instrumento definitivo, posibilitando la validación del mismo.

Como ya se señaló el cuestionario disponía de espacios para información cuantitativa (mediante las preguntas cerradas) y cualitativa (con las preguntas de opinión), requerida ésta última, para narraciones explicativas y para comentarios sobre uno o más temas.



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:**

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

Los resultados de los cuestionarios, en su versión cuantitativa, fueron tabulados y de acuerdo con la frecuencia se convirtieron en datos numéricos que se muestran en tablas, cuadros y gráficos, a los efectos de presentar de la manera más completa y clara posible dichas respuestas. Es importante aclarar que en ningún momento el objetivo fue llevar adelante un estudio cuantitativo con miras a hacer “generalizables” los resultados, sino que el fin era partir de un conocimiento general, a modo de diagnóstico inicial, del tema en estudio en la población seleccionada intencionalmente para tal fin, de modo de hacer interpretaciones cualitativas a partir de estos datos numéricos.

En su versión cualitativa, los resultados fueron analizados cuidadosamente a los efectos de determinar categorías empíricas y luego conceptuales focalizando en los ejes temáticos centrales de las respuestas dadas, para a partir de allí realizar entrevistas en profundidad, otro de los procedimientos de recolección de datos utilizado en este trabajo, con el fin de profundizar en las concepciones de los actores en relación al objeto de estudio de esta investigación. Es decir, los datos empíricos aportados por los cuestionarios, así como el conocimiento construido a partir del análisis de los mismos, se tomaron como referentes para realizar entrevistas.

Para responder a los cuestionarios, la muestra según propósitos con que se trabajó estuvo constituida por la totalidad de 23 (veintitrés) estudiantes pertenecientes a las cinco carreras seleccionadas entre las dos facultades mencionadas. Luego, se realizó otro proceso de selección, contactando un estudiante por carrera, 5 (cinco) en total para realizar entrevista en profundidad. En este caso, los criterios de selección de los entrevistados se basaron en la empatía, proximidad y/o familiaridad entre entrevistador-entrevistado, así como en la expresa voluntad de participar dada por el entrevistado (pregunta que se le hacía después de que se administrara el cuestionario). Estas condiciones aseguraron el intercambio comunicacional deseado, no estructurado por un contexto académico, ni por las inhibiciones que el entrevistado pudiera sentir en un lenguaje discursivo determinado a partir de temas y objetivos prefijados.

Estas entrevistas en profundidad permitieron contextualizar el análisis a través de categorías que se fueron delimitando, describiendo, analizando, comprendiendo e interpretando en aspectos tales como: definición de la discapacidad, concepciones acerca del lugar social que ocupa la persona en situación de discapacidad en el contexto actual, significados atribuidos a prácticas sociales habituales en relación a las personas en situación de discapacidad, supuestos sobre los que se basa el valor que le otorgan a la persona en situación de discapacidad, concepciones acerca de la mejor manera de llevar adelante una propuesta para favorecer la inclusión educativa y aspectos que deben tenerse en cuenta en la formación universitaria del docente.

Las entrevistas en profundidad son definidas por Taylor y Bogdan (1998) como “encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, sus experiencias o situaciones tal como las expresan con sus propias palabras” (p.101). Por ello las consideramos como un método a través del cual pudimos conocer en profundidad las concepciones de los estudiantes entrevistados. Ello implica, entre otros aspectos, hacer resurgir el tipo de detalles que caracterizan la experiencia personal, en oposición al pensamiento de otras epistemologías en donde se subordina la realidad de la vida de las personas en búsqueda de la generalización (Booth, 1998, como se citó en Barton, 1998).



Las preguntas planteadas, siguiendo la propuesta de Patton (1979, como se citó en Goetz y LeCompte, 1988) se realizaron teniendo en cuenta cuatro “células” de las seis que plantea el autor, a saber:

- 1) preguntas sobre experiencia y comportamiento, que descubren lo que los respondientes hacen o han hecho;
- 2) preguntas sobre opiniones y valores, que descubren las creencias de los respondientes acerca de sus comportamientos y experiencias;
- 3) preguntas sobre sentimientos, que descubren cómo los respondientes reaccionan emocionalmente a sus experiencias y opiniones;
- 4) preguntas sobre conocimientos, que descubren lo que los respondientes saben acerca de sus mundos (Goetz y LeCompte, 1988, p.139).

Se buscó generar tópicos de reflexión que fueran originales (en relación al cuestionario) y que de alguna manera condujeran nuevamente a pensar y reflexionar sobre asuntos ya mencionados, que no se habían detallado en profundidad desde la perspectiva personal del entrevistado. El enfoque fue informal y, ni el orden de las preguntas ni su contexto estuvieron prefijados, permitiendo que el entrevistado se desviara y planteara sus propios temas a medida que se desarrollaba la misma (Elliott, 1997; Goetz y LeCompte, 1988). Las entrevistas posibilitaron conocer en profundidad las concepciones, ideas y creencias de los estudiantes en relación al objeto de estudio, ya que se trató de una técnica que nos permitió acceder a su “universo de significaciones” (Guber, 2004, p.203), mediante enunciados y verbalizaciones de los propios entrevistados, siendo una instancia en la cual además de considerar el material discursivo, permitió recoger información acerca del contexto del entrevistado, sus características y su conducta.

Tal lo expresado, si bien había una guía de temas generales en los que como investigadores queríamos profundizar, el objetivo de las entrevistas se centró en indagar aspectos subjetivos respecto a las concepciones, creencias, opiniones, vivencias, etc. de los entrevistados en relación a la persona en situación de discapacidad, y a la valoración de la formación profesional en el currículum. En general las preguntas buscaron descubrir las percepciones, significados e interpretaciones de los entrevistados sobre el tema en estudio, así como de ahondar en ciertas tendencias observadas en el análisis de los cuestionarios, haciendo planteos que permitieran la profundización de dichos temas. En síntesis, las preguntas orientadoras de la entrevista, hicieron referencia sustancialmente a tres tópicos centrales: a) preguntas referidas a la conceptualización de discapacidad; b) interrogantes sobre valoraciones respecto de la persona en situación de discapacidad y c) cuestiones en torno a la vinculación entre formación profesional, discapacidad y educación.

Se utilizaron grabadores a los efectos de registrar el discurso de los sujetos entrevistados. Al inicio de las entrevistas se les comentó a los estudiantes entrevistados sobre los propósitos de la implementación de las mismas en el contexto de la investigación, explicitando garantías de que la identidad del entrevistado no sería revelada. Como ya se señaló, se dispuso de una guía con cuestiones generales e información específica que el investigador quería reunir, a modo de “abanico de temáticas y preguntas”, elaboradas en función al análisis realizado previamente con las respuestas obtenidas mediante el cuestionario y a los objetivos perseguidos en la investigación.



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:**

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

Las entrevistas fueron desgravadas en su totalidad, respetando por completo la interacción entre el entrevistado y el entrevistador. Según Goetz y LeCompte (1988) esta transcripción ejemplifica una condición esencial de toda entrevista. “La calidad de los datos aumenta con un registro exacto de las respuestas del entrevistado” (p.152). Lofland (1971, como se citó en Goetz y LeCompte, 1988) subraya que, “especialmente cuando los datos se deban analizar de forma cualitativa, todas las respuestas registradas deben reproducir con exactitud las palabras y usos lingüísticos del entrevistado” (p.152).

El análisis de las respuestas fue realizado mediante el programa Atlas.Ti. Si bien esta es una herramienta que generalmente se utiliza cuando se disponen de grandes caudales de datos, en este caso permitió reunir de forma organizada la información elaborada durante el análisis, segmentar, codificar y recuperar fragmentos significativos de material empírico y elaborar anotaciones del proceso y los resultados del análisis.

El texto original de las entrevistas fue asignado a la Unidad Hermenéutica creada en el programa, denominada “concepciones”, la que incluyó todos los documentos primarios de la investigación. De esta manera situados los documentos en el programa, se desarrolló un primer nivel de análisis textual del trabajo que permitió: segmentar el texto de lo transcrito de las entrevistas en pasajes o citas identificando aquellos fragmentos con significado analítico, crear comentarios y anotaciones y posteriormente, codificar esas citas con un código mediante la generación de categorías, las que se detallarán más adelante en el apartado de “análisis e interpretación de los datos”.

En lo que respecta al presente estudio, la comprensión e interpretación de los datos se basó en la mirada cualitativa, solo el “acopio” de los mismos implicó la combinación de procedimientos cuantitativos y cualitativos (Strauss y Corbin, 2002). Sin embargo, aquí no se trataría, como en una triangulación, del “control cruzado entre diferentes fuentes de datos, personas, instrumentos, técnicas, documentos y la combinación de los mismos para buscar mayor confianza en los resultados” (Mayz Díaz, 2009, p.61).

Sería más bien la combinación genuina de técnicas utilizadas para recoger los datos, no así en las perspectivas teóricas, epistemológicas y/o metodológicas. Wilson (1986, como se citó en Vasilachis, 1992) sostiene que el carácter complementario de métodos cualitativos y cuantitativos se manifiesta en que cada uno provee información diferente pero que son complementarias para interpretarse. Según Glaser y Strauss (1967) no hay oposición entre los datos cualitativos y cuantitativos, ambos usados como suplementarios y como distintos tipos de datos sobre el mismo fenómeno que al ser comparados pueden generar teoría.

Se entiende que los investigadores puedan integrar combinaciones de procedimientos, y que de hecho lo hagan. No existe un conjunto estándar de métodos igualmente útil para cada paso de la investigación, y no siempre es útil reunir las mismas técnicas específicas para todos los pasos de los proyectos. De modo que, a menos que estén compelidos, bien por presiones externas o bien por mandatos internos, los investigadores actúan de manera pragmática y combinan las técnicas disponibles para obtener los resultados deseados... el punto más operativo es que la recolección y análisis de datos puede hacerse de ambos modos, y en varias combinaciones, durante todas las fases del proceso de investigación. (Strauss y Corbin, 2002, pp.33-34)



Martínez (2006) sostiene que si los procedimientos metodológicos deben orientarse hacia el descubrimiento de las estructuras (que en nuestro caso serían las concepciones) personales o grupales, es de importancia y de necesidad tener claridad respecto de las formas en que se revelan o expresan dichas estructuras, en cuyo caso considera que las técnicas más usadas son las que hacen hincapié en el lenguaje hablado (en este estudio la entrevista) o escrito (el cuestionario semiestructurado).

En cualquier caso, el cuestionario solo ha servido como una estrategia para recolectar información y nunca el encuadre cuantitativo se constituyó en modelo teórico en el cual ubicar nuestra investigación. En síntesis, el cuestionario aquí implementado sirvió para un diagnóstico general de la situación objeto de estudio, mediante el establecimiento de semejanzas y diferencias entre los grupos que conformaron la muestra según propósitos, lo que posibilitó un tipo particular de acercamiento al tema en estudio, pero nunca para forzar e imponer una interpretación. En vez de ello los conceptos y sus relaciones fueron emergiendo de los datos durante el proceso de investigación. “Sea cual sea el método que se adopte, la fuerza motriz debe ser siempre la teoría que va evolucionando. Los métodos representan el medio para lograr el fin” (Strauss y Corbin, 2002, p.37).

El anhelo es contribuir con algunos aportes, desde esta investigación situada, intentando crear categorías conceptuales que amplíen, enriquezcan, modifiquen o completen las teorías que ya existen en relación con la discapacidad, y comprender, reflexionar, acerca de los derechos humanos y la discapacidad, al mismo tiempo que permitir la creación y emergencia de nuevos conceptos para repensar el rol docente en estas situaciones, así como la formación inicial del profesorado.

## **2. 6 El proceso de Análisis e Interpretación de Datos**

Consideramos importante plantear que el análisis e interpretación de los datos en este estudio, se realizó mediante una dinámica circular de trabajo que no ubicó esta tarea al final del proceso, sino que este análisis e interpretación obró materializándose con la información que se fue disponiendo a lo largo del desarrollo de la investigación, volviendo de manera recursiva a los datos para plantear nuevas preguntas y dar nuevos sentidos y significados a la información recolectada.

Goetz y LeCompte (1988) refieren que “la recogida y el análisis de los datos están indisolublemente unidos, en la medida en que el investigador desconoce qué preguntas conviene realizar hasta después de analizar sus impresiones iniciales y formular tentativamente algunas conclusiones” (p.173), lo que en este estudio quedó claramente evidenciado en el proceso seguido a partir de los primeros datos obtenidos por el cuestionario, y más adelante también en las entrevistas realizadas.

Estos autores también entienden que las técnicas inductivas para la generación de datos son la inducción analítica y las comparaciones constantes. Ambas técnicas, permiten desarrollar una teoría basada en los datos, la que se trata de

Una teoría fundada en los datos derivada inductivamente del estudio del fenómeno que ella representa (...) uno no comienza con una teoría y luego la prueba. Uno comienza con un área de estudio y trata de hacer emerger lo que es relevante para la misma. (Glaser y Strauss, 1967, como se citó en Forni, Gallart y Vasilachis, 1993)



Por este motivo, es seguramente la más plausible para generar conocimientos, que precisamente “aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción” (Strauss y Corbin, 2002, p.22). La teoría se basa en datos empíricos, lo más cerca posible de los hechos para poder comprenderlos, siendo la generalización posterior a la explicación, generalización que no se hace en torno a casos sino dentro de ellos mediante un análisis comparativo. Glaser y Strauss (1967) entienden que mediante este análisis se pueden crear dos tipos básicos de teoría: la substantiva, desarrollada para un área empírica de investigación y, la formal elaborada para un área conceptual de investigación.

Como señalamos en otra oportunidad, es propósito de este trabajo (mediante la técnica analítica que predomina, la inducción analítica) generar hipótesis teóricas a partir de los datos recogidos, que nos acerque a la posibilidad de construir explicaciones que puedan integrarse en una teoría substancial en relación a las concepciones de discapacidad de estudiantes universitarios que estudian para ser profesores, así como también respecto de las características que deberían asumir los perfiles profesionales de los profesorados para pensar la experiencia de una verdadera educación inclusiva.

A continuación, se describe de modo general el proceso recorrido para la interpretación de los datos. El análisis específico se realizará en capítulos posteriores de esta tesis.

Nuestra labor básica comenzó, en una primera etapa, con el análisis de los datos iniciales obtenidos por medio del cuestionario, los cuales en principio (como ya se dijo) fueron organizados en la versión más estructurada del mismo<sup>16</sup>, mediante tablas y gráficos que permitieron hacer un análisis descriptivo básico en cuanto a: año de cursado de los encuestados; opciones más seleccionadas en cada respuesta; prevalencia de cada una de estas opciones en todas las preguntas; etc.<sup>17</sup>

Posteriormente, considerando las respuestas dadas en la versión más abierta y flexible del instrumento,<sup>18</sup> y atendiendo que el análisis de la información recogida en este caso no podía regirse por los mismos parámetros estadísticos, ya que no son datos estructurados ni sistematizados, realizamos un análisis cualitativo mediante un proceso de codificación, en el que se destacaron ideas, opiniones y posicionamientos que orientaron sobre los resultados, haciendo una comparación sistemática y detallada, que posibilitó la creación de conceptos que designaban características del objeto de estudio, así como recuperar el significado de la propia experiencia, lo que nos permitió pensar algunas categorías de temas para ahondar en las entrevistas en profundidad.

Para ello considerando la sugerencia de algunos autores, en relación a la importancia de la creatividad del investigador, no solo para hacer ciencia con rigor basándose en los

<sup>16</sup> Preguntas cerradas en las que se debía marcar, según los casos, una o varias opciones de entre las que se le ofrecían.

<sup>17</sup> Para la construcción de los datos mediante gráficos, tablas descriptivas o diagramas queremos explícitamente agradecer la ayuda inestimable de la Prof. Yanina Boatto (UNRC), quién nos asesoró y guio en todo el procedimiento, de manera absolutamente desinteresada.

<sup>18</sup> Preguntas que daban la oportunidad a los encuestados de ampliar la información que ofrecían, al mismo tiempo que podían explayarse en algunas temáticas, que suscitaban un interés especial, aclarando el sentido, alcance e interpretación de posicionamientos personales.



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:**

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

datos, sino también para “denominar categorías con buen tino, formular preguntas estimulantes, hacer comparaciones y extraer un esquema innovador, integrado y realista de conjuntos de datos brutos desorganizados” (Strauss y Corbin, 2002, p.22), se construyeron las siguientes categorías genéricas o macrocategorías<sup>19</sup>:

- A. Concepciones sobre discapacidad
- B. Concepciones sobre la persona en situación de discapacidad
- C. Concepciones sobre formación docente

Luego avanzado el estudio, en una segunda etapa y a posterior de realizar las entrevistas, en intentos de dar sentido al “universo de significaciones” de los entrevistados se recuperaron y sistematizaron los datos para su análisis integral mediante el empleo del programa informático Atlas.Ti. En este caso se realizó un proceso denominado “microanálisis”, entendido como un desarrollo minucioso de estudio, “línea por línea”, para lograr “generar las categorías iniciales (con sus propiedades y dimensiones) y para descubrir las relaciones entre los conceptos” (Strauss y Corbin, 2002, p.63).

Esta forma de proceder es la característica clave de la codificación cualitativa, la cual está basada en los datos (Glaser y Strauss, 1967) esto es, se desarrolla en interacción con, y se ajusta a la comprensión de los datos particulares que están siendo analizados (Maxwell, 1996).

Creemos que para crear nuevas “maneras de comprender el mundo y expresarlas teóricamente, los métodos que ayudan a formar teorías (...) son los indicados” (Strauss y Corbin, 2002, p.17). Por lo que la principal estrategia de categorización en investigación cualitativa, la codificación, tiene como objetivo “fraccionar” (Strauss, 1987, p. 29, como se citó en Maxwell, 1996)) los datos y reordenarlos en categorías que faciliten la comparación de los mismos dentro y entre estas categorías y que ayuden en el desarrollo de conceptos teóricos.

Sostienen Strauss y Corbin (2002) que, al realizar nuestro análisis, “conceptualizamos y clasificamos los acontecimientos, actos y resultados. Las categorías que emergen, junto con sus relaciones, son las bases sobre las que desarrollamos la teoría” (p.14). Los procesos de abstracción, reducción de datos y relación entre ellos implica llevar adelante una codificación teórica (para construir teoría): mediante la codificación línea por línea, a través de la cual emergen las categorías, sus propiedades y relaciones, se lleva adelante un análisis conceptual.

Por ello, en nuestro caso, a partir del análisis minucioso de las entrevistas, observamos que además de las tres categorías anteriores que también observábamos presente y que pudimos claramente evidenciar en este mundo de significaciones aportado por los entrevistados, podíamos establecer otras dos macrocategorías complementarias de las anteriores:

- D. Inclusión-Exclusión

<sup>19</sup> La categoría genérica o macrocategoría, se obtiene al asignársele un atributo abarcativo, relacional e integrador a grupos de datos, pero también, a los grupos de subcategorías que se tejen alrededor de ella (May Díaz, 2009, p.58).



### E. Impostergables en formación docente

Posteriormente, según May Díaz (2009) continuaría un proceso de “relación, comparación y clasificación de categorías” (p.63) con el objetivo de generar las primeras conclusiones del estudio. En este estudio, intentamos respetar esos procesos buscando semejanzas y diferencias entre las categorías surgidas de las entrevistas, además de que se trató de incorporar (por similitud o contraste) los significados comunes que surgieron de las respuestas dadas en las preguntas flexibles y abiertas (de desarrollo) en el cuestionario aplicado previamente.

Finalmente, tal como sugiere la autora llevamos adelante el último proceso que tiene relación con la elaboración un “discurso interpretativo-comprensivo, caracterizado por la crítica y la reflexión” (p.64) en donde la teoría adquiere significativa importancia, aportando marcos de referencia para la discusión, así como generando comprensión acerca de la realidad estudiada.

Volviendo a Strauss y Corbin (2002) realizamos un proceso de “codificación abierta” en el sentido de exponer ideas, pensamientos y significados presentes en el texto, a fin de crear conceptos. En este proceso analítico, los datos son fragmentados en diferentes partes que se examinan y luego se comparan para comprender similitudes y diferencias. Así hechos, sucesos, interacciones que se consideren conceptualmente similares en sus particularidades o relacionados en sus significados son agrupados mediante “ideas analíticas (fenómenos)” más abstractas denominados “categorías” entendidas como conceptos que aluden a fenómenos que emergen de los datos (p. 112).

En consonancia con este planteo, Mayz Díaz (2009) sostiene que este proceso de categorización comienza con el establecimiento de “categoría genérica, macro categoría o unidad temática” (p.62) a partir de la cual, luego surgirán las subcategorías. Por lo que posteriormente llevamos adelante un proceso de “codificación axial selectiva” (p.112), reagrupando los datos para establecer relaciones entre las diversas categorías y sus subcategorías, lo que nos permitió formar nuevas explicaciones sobre el objeto de estudio. Las comparaciones constantes permitieron entonces identificar categorías, desarrollarlas, relacionarlas entre sí e ir comprendiendo mejor los datos examinados en relación a las entrevistas y a los cuestionarios. Nuestro interés fue congregiar temas comunes como agrupaciones conceptuales que faciliten una comparación entre los datos, así como una posible generalización naturalista de los mismos.

## 2. 7 Credibilidad en los Resultados del Análisis

Como investigadores intentamos percibir, captar y presentar con fidelidad las concepciones de los estudiantes que estudian para ser profesores, en relación a la discapacidad, a las personas en situación de discapacidad, así como narrar contextuadamente las reflexiones que realizan respecto de la función del profesor para lograr transformaciones en la praxis y poder llevar adelante procesos educativos inclusivos cuestión que, a pesar de su complejidad, hemos considerado en forma permanente para que el estudio tuviera validez.

Como se explicó en apartados precedentes, en este proceso se utilizaron diversos instrumentos que no se constituyeron un fin en sí mismos, sino que se seleccionaron en función a observar cuándo y cómo cada uno posibilitaba la construcción de teoría. Es por



eso que le dimos tanta importancia al registro, análisis y relato textual de las expresiones de los participantes, así como al proceso de creación de categorías para la interpretación.

Podríamos agregar además el esfuerzo consciente realizado para elaborar argumentos para desarrollar líneas inferenciales que determinaran relaciones más allá del ámbito situado del estudio. Se trabajó a favor de lograr una interpretación que reconfigurara las categorías establecidas, formulara nuevas relaciones mediante combinaciones originales de los elementos, extrapolara, imaginara conexiones y “metáforas improbables y hacer preguntas como “¿por qué no?”, “¿qué ocurriría si?” y “¿supongamos que?” (Kress, 1982, como se citó en Goetz y LeCompte, 1988, p.202). Para los autores señalados, los investigadores utilizamos procesos de “pensamientos convergentes para descomponer los datos y volver a reconstruirlos de distintas maneras” (p.202), que implican un pensamiento más creativo, y teóricamente más complejo.

Basados en la idea de que la credibilidad de una investigación cualitativa guarda relación con la validez interna y con la validez externa, la primera respondería a la pregunta de si realmente el investigador observa y mide lo que cree observar y medir. Y, la validez externa, se vincula con valorar en qué medida la teoría y constructos abstractos creados por el investigador pueden utilizarse para analizar a otros grupos similares (Goetz y LeCompte, 1988).

Respecto de la validez interna, en este estudio se trató de alcanzarla mediante las formas utilizadas para la recolección de datos, así como en las estrategias de análisis implementadas. Recoger datos no solo por medio de distintos procedimientos sino en diferentes momentos a lo largo de la investigación, nos ofreció la oportunidad de realizar análisis y comparaciones continuas de la información obtenida con el objetivo de precisar las categorías que se iban construyendo y la teoría que las mismas posibilitaban generar, ajustadas ambas a la realidad de los participantes, guardando la mayor fidelidad con lo expresado por ellos. Es así que, a lo largo de todo el escrito se intentó demostrar que las categorías construidas surgen de las perspectivas de los mismos, reflejan su forma de percibir la realidad y están ajustadas a los datos. Realizando además la misma vigilancia para los constructos teóricos creados.

Así, en el trabajo de campo se registraron las diversas miradas de los participantes para respaldar las conclusiones; redactar notas que pudieran luego aportarnos más información a la interpretación, al mismo tiempo que diferenciar entre los datos originales y las propias interpretaciones. Para ello, la desgravación de las entrevistas, garantizó que los testimonios hubieran sido captados y transcritos con precisión y en forma completa. Al mismo tiempo, la interpretación se llevó adelante respetando la perspectiva de los entrevistados sin alterar dichos testimonios, ni el sentido y significado que ellos les atribuyen a sus acciones (Mendizábal, 2006).

Creemos importante señalar que desde el concepto de “reflexividad”, intentamos dar cuenta de la importancia que asumió para nuestra investigación el “registro, análisis y relato del innegable papel que el investigador juega en la generación de los resultados que obtiene, y en la creación de la versión interpretativa que para ellos propone” (Martínez Salgado 2012, p.615).

En cuanto a la segunda situación, la validez externa, según Goetz y LeCompte (1988) hay dos aspectos a considerar: la comparabilidad y la traductibilidad del estudio. Respecto



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:**

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

de la primera refiere al grado en que por ejemplo las unidades de análisis, los conceptos generados, etc., permiten comparar estos resultados con otros de estudios similares. En cuanto a la traductibilidad, consiste en “el grado en que los marcos teóricos, definiciones y técnicas de investigación resultan comprensibles para otros investigadores de la misma disciplina o de otras relacionadas con ella” (p.231).

Como puede observarse, este tipo de validez es muy difícil de conseguir y en nuestro estudio, en particular la comparabilidad, resultará una materia pendiente que quizás se pueda resolver con el tiempo, en otras circunstancias y con otros estudios.

En lo que respecta a la traductibilidad es algo que desde el momento presente intentamos dar cuenta mediante este escrito, entendiendo que el actual trabajo constituye un informe que, posteriormente a ser evaluado, instancia valorativa que consideramos sumamente relevante dentro del proceso de validez, puesto que permitirá que los resultados antes de ser publicado, estén siendo evaluados por pares y no pares (Mendizábal, 2006).

De este modo, dicho trabajo puede construirse en un escrito para ser presentando a las personas con las que se trabajó, para evaluar cómo se sientan identificados con los resultados, de manera tal de otorgar al estudio cierta validez externa. Ello en el afán de que los mismos obtengan “validez comunicativa” (Mendizábal, 2006) solicitándole a los entrevistados “una lectura crítica de los diversos documentos de la investigación, para que evalúen la calidad de las descripciones, el relevamiento de todas las perspectivas y la captación de su significado” (p.95).

Para finalizar, y quizás con el objetivo de salvar en parte este último aspecto que queda sin resolver en este trabajo, quisiéramos retomar también de Goetz y LeCompte (1988) sus conceptos en relación a que “la calidad (de un estudio) se puede reconocer (...) identificando cinco atributos cuya concurrencia contribuye al mérito de cualquier investigación (...): propiedad, claridad, comprensividad, credibilidad y significación” (p.236). Propiedades que deberán tenerse presente para evaluar cada una de las partes que componen el diseño de investigación, y que se espera estar logrando.

Por lo que, cuidando este detalle, a lo largo del análisis realizado y de las interpretaciones logradas, buscamos la “transferibilidad” de la información (Martínez Salgado, 2012), la que puede alcanzarse mediante “la descripción rica y profunda de cada fenómeno en su contexto” (p.615), para lograr “conocimiento intensivo, profundo y detallado de y sobre los casos en los que tiene lugar el fenómeno de interés, generalizable para otras situaciones en las que dicho fenómeno ocurre” (p.615).

Como sostiene Vasilachis (1992) esta validez se puede lograr además explicitando, relatando la “historia natural de la investigación”, proceso que creemos iniciado con esta presentación y que se complementará con los análisis realizados en los capítulos posteriores.



## CAPITULO 3

### Construyendo los Primeros Significados

Tal lo expuesto en el capítulo precedente, las primeras aproximaciones exploratorias realizadas respecto de las concepciones sobre discapacidad y sobre la persona en situación de discapacidad, en estudiantes próximos a recibirse de profesores en la Universidad Nacional de Río Cuarto, se constituyeron en “textos de campo” que dieron lugar a las primeras “categorías genéricas, macrocategorías, unidades temáticas o bloques descriptivos” (Mayz Díaz, 2009), construidas en el mismo proceso de análisis, que luego y sucesivamente fueron, algunas de ellas suprimidas, otras integradas en una única categoría y otras agregadas en función de la revisión teórica.

Mediante la confluencia y el cruce de estas categorías genéricas esbozamos categorías específicas o subcategorías que se crearon a partir de la categorización de los datos obtenidos a través del cuestionario.

El análisis que presentamos en este apartado, muestra resultados obtenidos combinando principalmente los datos recogidos a través de las producciones escritas en las preguntas abiertas (a desarrollar) de los 23 cuestionarios (realizados entre noviembre de 2018 y marzo de 2019), al mismo tiempo que la información recogida por medio de las preguntas cerradas, puesto que se complementa con las interpretaciones anteriores.

En relación al análisis de la información cuantitativa obtenida fundamentalmente de las preguntas cerradas realizadas a través del cuestionario, los datos se presentan mediante diferentes tablas, gráficos que consideran la prevalencia de las respuestas seleccionadas por los participantes. En otras palabras, los criterios de organización y categorización a estas preguntas, estuvieron determinados por la consigna en sí misma, estableciendo en el contexto de dichas consignas-preguntas las diferentes relaciones porcentuales de cada opción seleccionada, atendiendo la totalidad del universo considerado.

En cuanto a las interpretaciones cualitativas, se elaboraron y construyeron categorías y subcategorías de análisis considerando las evidencias obtenidas por medio de las respuestas escritas en las preguntas abiertas del instrumento. Es así, que el análisis se llevó a cabo mediante un proceso de categorización donde se establecieron, en función a dichas evidencias, categorías genéricas que permitieron organizar el marco interpretativo.

Surgen así, las siguientes categorías genéricas<sup>20</sup>:

- A. Concepciones sobre discapacidad
- B. Concepciones sobre la persona en situación de discapacidad
- C. Concepciones sobre formación docente

Como ya señalamos, en estas tres categorías genéricas pudimos agrupar algunas categorías específicas o subcategorías<sup>21</sup> que se fueron relevando a partir de los procesos de

<sup>20</sup> Recordemos que la categoría genérica o macrocategoría, puede obtenerse al asignársele un atributo abarcativo, relacional e integrador a grupos de datos, pero también, a los grupos de subcategorías que se tejen alrededor de ella (May Díaz, 2009, p.58).



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:**

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

codificación, clasificación y categorización de los datos obtenidos a través de las fuentes utilizadas para su recolección. Las subcategorías que surgieron están relacionadas con aspectos específicos de las distintas concepciones que emergieron desde los primeros análisis. Así se llegaron a tener las siguientes categorías genéricas y específicas:

**Tabla 2**

***Categorías genéricas y categorías específicas emergentes***

CATEGORÍAS GENÉRICAS o MACROCATEGORÍAS						
A. CONCEPCIONES SOBRE DISCAPACIDAD		B. CONCEPCIONES SOBRE LA PERSONA EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD		C. CONCEPCIONES SOBRE FORMACIÓN DOCENTE		
CATEGORÍAS ESPECÍFICAS O SUBCATEGORÍAS						
<b>A.1</b> Paradigmas Consolidados	<b>A.2.</b> Paradigma alternativo	<b>B.1.</b> Concepción de sujeto	<b>B.2.</b> Concepciones en torno a la situación social de la persona en situación de discapacidad	<b>C.1.</b> Tradición eficientista	<b>C.2.</b> Modelo crítico	<b>C.3.</b> Oportunidades de formación de formación (quehacer docente futuro en relación a la persona en situación de discapacidad)
<b>A.1.a.</b> Paradigma de la rehabilitación	<b>A.2.a.</b> Paradigma de la autonomía personal	<b>B.1.a.</b> Normalidad – Anormalidad				
A.1.a.1. Teorías funcionalistas: Modelo médico y Modelo biopsicosocial o integrador	A.2.a.1. Teorías sociopolíticas: Modelo social	<b>B.1.b.</b> Capacidades diferentes				
A.1.a.2. Teorías interaccionistas: Modelo de la desviación social		<b>B.1.c.</b> Igualdad. Derechos				

Nota: esta tabla muestra las categorías genéricas y categorías específicas emergentes en esta primera etapa del estudio. Elaboración propia.

En lo que sigue se presenta el análisis y las interpretaciones realizadas tomando como base las categorías que se establecieron en función a las observaciones cualitativas de las preguntas abiertas del instrumento en cuestión y, en el contexto de ese mismo análisis, se incluirán los datos cuantitativos que oficiarán de complemento en la interpretación. En otras palabras, en lo específico de los datos cuantitativos no se establecieron categorías de análisis,

<sup>21</sup> A través de las cuales se pormenoriza y focaliza el proceso interpretativo inicial de todos los datos, ya organizados y clasificados alrededor de las primeras categorías genéricas o unidades temáticas surgidas (May Díaz, 2009, p.59)



solo se determinaron prevalencias de acuerdo a las respuestas de los participantes en cada una de las preguntas.

Como señalamos anteriormente, las categorías y subcategorías de análisis fueron definidas en base a la información cualitativa, por lo que el escrito interpretativo de los datos e información obtenida, se elabora desde una mirada interpretativa-constructivista que, además, contiene en su interior aquellos datos de carácter numérico que enriquecen los significados elaborados.

Cada una de estas categorías genéricas o macrocategorías emergentes mediante los procesos de análisis e interpretación de los datos y las categorías específicas o subcategorías que se relacionan con ellas, se complementan al mismo tiempo que se diferencian, por lo cual en lo que sigue se retomarán en líneas generales esos elementos diferenciadores y específicos, para luego (en capítulos posteriores) adentrarnos con mayor profundidad en la comprensión e interpretación teórica de cada una de ellas, reflexionando acerca de la realidad estudiada.

### **3.1 Algunas Lecturas acerca del Material Empírico: categorías construidas**

#### **3.1-1) Categoría A. Concepciones sobre Discapacidad**

Con respecto a esta categoría podemos observar que las evidencias de los datos empíricos revelan expresiones (mayoritarias) que entienden a la discapacidad como “enfermedad”, “falta de una capacidad”, “limitación física y mental”, “imposibilidad para hacer algo”, “condición que limita”, “dificultad”, “carencia”, “algo genético”. Según la teoría que hemos presentado en el capítulo 1 de esta tesis, sería ésta una concepción biologicista u organicista, por lo que en ese sentido considera a la discapacidad como una imperfección física, psíquica o sensorial, congénita o adquirida, que sitúa a algunos sujetos por debajo de unos niveles que se consideran como normales.

En este contexto, observamos que surgen en las respuestas dadas por los estudiantes, fuertes posicionamientos basados en paradigmas consolidados (aún vigentes pese a su origen desde hace mucho tiempo en la historia)<sup>22</sup>. Así en base a estos datos determinamos la **subcategoría** denominada:

#### **A.1 Paradigmas Consolidados**

Especialmente, en las expresiones retomadas en párrafos anteriores, se vislumbran concepciones que dieron origen a la subcategoría:

**A.1.b. Paradigma de la rehabilitación**, el cual define a la discapacidad desde teorías funcionalistas. En este contexto se da lugar a su vez otras subcategorías:

**A.1.b.1. Teorías funcionalistas: Modelo médico y Modelo biopsicosocial o integrador.** Específicamente, las evidencias consignadas anteriormente dan cuenta de

<sup>22</sup> Exhaustivamente desarrollados en el capítulo 1 de esta tesis.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

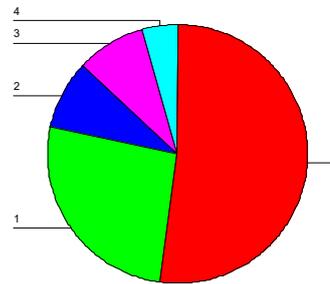
argumentaciones provenientes desde el *modelo médico*, en donde se asume la discapacidad como un problema que radica en una base natural o biológica.

En consonancia con estas interpretaciones cualitativas, desde los datos cuantitativos aportados por el instrumento, observamos que es posible distinguir también respuestas similares. Es así que respecto a las preguntas cerradas del cuestionario que iban encaminadas a poner en significación concepciones de estas características, pudimos recoger los siguientes datos<sup>23</sup>:

**Tabla 3 y Figura 1**

**Relación Discapacidad-Deficiencia**

Valores	Cantidad de estudiantes	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	12	52,2	52,2
1	6	26,1	78,3
2	2	8,7	87,0
3	2	8,7	95,7
4	1	4,3	100,0
Total	23	100,0	



Nota: Esta tabla y figura muestra la comprensión de la discapacidad como una deficiencia que debe ser erradicada, minimizada mediante la rehabilitación. Realizada en base a los datos cuantitativos del cuestionario utilizado para recolección de información. Elaboración propia.

Los datos ponen en evidencia que el 52,2% de las respuestas de los estudiantes de la Tabla 3 y Figura 1 en el valor 0, significa que no están de acuerdo en cuanto a vincular la situación de discapacidad con la deficiencia, lo que demuestra una concepción centrada en otros paradigmas diferentes. Pero no se puede dejar de evidenciar que el restante 47,8% de alguna manera realiza la vinculación, lo que se relaciona con los conceptos que venimos desarrollando desde las evidencias cualitativas.

Además, para observar la magnitud de esta información, es necesario correlacionar este análisis con los datos de las siguientes tablas:

<sup>23</sup> Se destaca que para hacer la lectura de los datos es necesario entender que los valores del 0 al 5, implican una ponderación en donde el 5 es el máximo valor y el 0 mínimo valor a otorgar. El 5 refiere a estar totalmente de acuerdo con lo que se dice en la afirmación que se expresa para valorar. Así sucesivamente 4, 3, 2, 1 son valores que expresan distintos grados de aceptación y el 0 refiere a no estar de acuerdo.

Cuando algunos de estos valores no figuran en las tablas y gráficos presentados, es porque no fueron seleccionados por los participantes.

Es de señalar que la ponderación de 0 a 5 fue definida por el investigador en base a las sugerencias realizadas por quienes testearon el instrumento. Se la consideró la más apropiada para arrojar claridad en la selección.

Podría haber sido otra escala que demostrara cuantificación tal como nada, escaso, poco, mucho, etc., pero la misma adolece de ciertas imprecisiones que pueden llevar a confusiones.

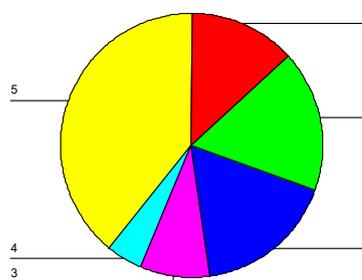
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:**

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

**Tabla 4 y Figura 2**

**Relación Discapacidad-Enfermedad**

Valores	Cantidad de estudiantes	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	3	13,0	13,0
1	4	17,4	30,4
2	4	17,4	47,8
3	2	8,7	56,5
4	1	4,3	60,9
5	9	39,1	100,0
Total	23	100,0	



Nota: Esta tabla y figura muestran la comprensión de la discapacidad como un problema de la persona ocasionado por una enfermedad, trauma o condición de salud que requiere cuidados médicos prestados por profesionales en forma de tratamiento individual. Realizada en base a los datos cuantitativos del cuestionario utilizado para recolección de información. Elaboración propia.

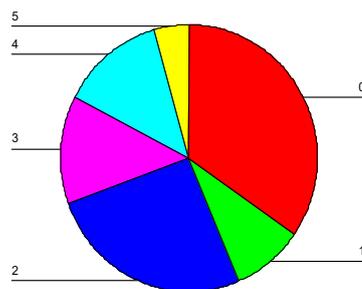
Correspondiendo los datos de la Tabla 3 y Figura 1 con las respuestas dadas en la Tabla 4 y Figura 2 en las preguntas acerca de la relación entre discapacidad y enfermedad, donde el porcentaje “de negación” de dicha relación cae al 13,0% y el restante 87% responde afirmativamente, observamos que se confirman esas concepciones basadas en modelos que conciben a la discapacidad y a la persona en situación de discapacidad de manera “patológica”.

Conceptos similares se observan en lo que sigue:

**Tabla 5 y Figura 3**

**Relación Discapacidad Mental-Enfermedad**

Valores	Cantidad de estudiantes	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	8	34,8	34,8
1	2	8,7	43,5
2	6	26,1	69,6
3	3	13,0	82,6
4	3	13,0	95,7
5	1	4,3	100,0
Total	23	100,0	



Nota: Esta tabla y figura muestran la comprensión de que la discapacidad mental puede ser considerada como una enfermedad mental. Realizada en base a los datos cuantitativos del cuestionario utilizado para recolección de información. Elaboración propia.

Como puede observarse, los resultados de la Tabla 5 y Figura 3 en la que se entiende a la discapacidad mental como enfermedad mental, donde el porcentaje de aprobación ronda en los 65,2%, implica una muy significativa vinculación entre los constructos de discapacidad, por un lado y de deficiencia a erradicar, enfermedad y enfermedad mental por otro (aun cuando el valor asignado sea en grado variable del 1 al 5).

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

Es decir, estas tres tablas y figuras demuestran cómo se centra la mirada en la discapacidad como un déficit, una insuficiencia, una deficiencia a ser erradicada, una anomalía patológica. Se hace hincapié en la limitación. Es así que puede decirse que hay un predominio de miradas vinculadas con el *modelo médico*, el cual considera a la discapacidad exclusivamente como un problema de la persona, ocasionado directamente por una enfermedad, trauma o condición de la salud, lo que significativamente puede observarse en las respuestas aportadas por los estudiantes.

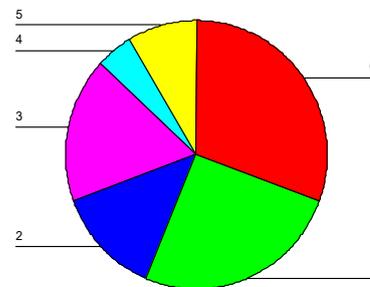
Sin embargo, es menester señalar que paralelamente surgen conceptos que entienden a la discapacidad como una “situación compleja”, como una “condición” que depende de factores sociales, económicos, contextuales además de individuales (del sujeto), los que se siguen considerando en un sentido similar al modelo anterior. Por lo que estas concepciones se pueden relacionar también con teorías funcionalistas respecto a la concepción de discapacidad, pero en este caso en particular con el *modelo biopsicosocial*, donde se consideran las funciones o estructuras orgánicas, la actividad y la participación del sujeto para definir sus “implicaciones”, tomando en cuenta además la interacción con componentes contextuales; es decir, se consideran los factores personales (capacidades afectadas) y los factores ambientales (servicios, políticas, etc.).

Así, por ejemplo, la lectura de los datos cuantitativos de la Tabla 6 y Figura 4 evidencian esta idea de la discapacidad como algo que se instala por sobre la deficiencia, ya que la misma surge en vinculación con las características del contexto en el cual el sujeto se desenvuelve.

**Tabla 6 y Figura 4**

**Relación Discapacidad-Contexto**

Valores	Cantidad de estudiantes	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	7	30,4	30,4
1	6	26,1	56,5
2	3	13,0	69,6
3	4	17,4	87,0
4	1	4,3	91,3
5	2	8,7	100,0
Total	23	100,0	



Nota: Esta tabla y figura muestran la comprensión de la discapacidad como algo que se sitúa sobre (va más allá de) las deficiencias. Realizada en base a los datos cuantitativos del cuestionario utilizado para recolección de información. Elaboración propia.

Puede observarse en estos datos que solo el 30,4% niega esa relación, el restante 69,6% realiza la vinculación. Pantano (2008) explica que aquí el concepto discapacidad puede ser considerado como un término técnico que resume un proceso que involucra a la persona con un estado negativo o problema de salud en interacción con el contexto, que puede afectar las actividades y la participación propias del funcionamiento humano. La discapacidad se entiende como algo que se “entrelaza sobre las deficiencias” (Palacios, 2008, p. 122) debido al modo en que las personas con discapacidad son aisladas y excluidas de una participación social plena.

Retomando nuevamente las evidencias descriptas en las preguntas abiertas, se identifican expresiones vinculadas con otros sentidos, tales como “algo fuera de lo normal según lo establecido socialmente”, “carencia de facultades para desarrollarse como un ciudadano normal”, “condición socialmente rechazada por estar fuera de la normativa establecida”, lo que da lugar a otras argumentaciones vinculadas con otras miradas teóricas diferentes a las anteriores.

Según estas interpretaciones, la presencia de los conceptos “normal-anormal” para narrar a los sujetos o grupos “estigmatizados” puede referir a considerar a los mismos, tal como sostiene Skliar (2015) como “no muy humanos” por parte de otras personas (esta idea es la que puede justificar la aprobación de la práctica de esterilización de la mujer en situación de discapacidad sin su consentimiento, que se comentará más adelante).

Esta manera de concebir la discapacidad corresponde, dentro de los paradigmas consolidados y rehabilitadores, no tanto con las teorías funcionalistas ya señaladas, sino con las teorías interaccionistas, particularmente el modelo de la desviación social, por lo cual emerge la subcategoría denominada:

**A.1.b.2. Teorías interaccionistas: Modelo de la desviación social.** Estas teorías han contribuido a comprender la importancia de los factores actitudinales y de valoración social, tan importantes como la misma deficiencia en los juicios sobre la discapacidad.

Sin embargo, particularmente el *modelo de la desviación social*, enfatiza la consideración de la discapacidad como una condición personal devaluada, surgiendo así el concepto de estigma (Goffman, 1998, como se citó en Oliver, 1998) empleado para referirse a un signo de imperfección que denota “inferioridad moral” y provoca rechazo por parte del resto de la sociedad.

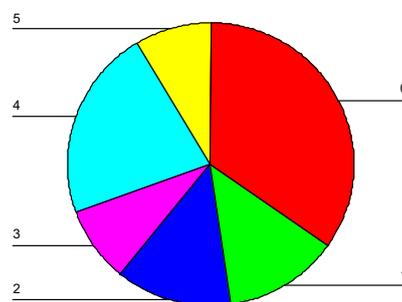
En este sentido, los datos que emergen de las preguntas cerradas del cuestionario, muestran la misma correlación entre estas ideas: se vincula a la discapacidad con el rechazo social que causa y el consiguiente menosprecio de la persona.

Así podemos evidenciarlo en la siguiente presentación:

**Tabla 7 y Figura 5**

***Relación Discapacidad-Rechazo Social***

Valores	Cantidad de estudiantes	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	8	34,8	34,8
1	3	13,0	47,8
2	3	13,0	60,9
3	2	8,7	69,6
4	5	21,7	91,3
5	2	8,7	100,0
Total	23	100,0	



Nota: Esta tabla y figura muestran cómo la discapacidad causa rechazo social y menosprecio hacia la persona. Realizada en base a los datos cuantitativos del cuestionario utilizado para recolección de información. Elaboración propia.



En estos datos observamos que el 65,2% de los encuestados sostienen que la discapacidad ocasiona rechazo por parte de la sociedad a la persona que se encuentra en esta situación, dado que la discapacidad es considerada como una desviación del estándar de normalidad, que conlleva la no aceptación de la persona debido a su “alejamiento” de los criterios que son comúnmente aceptados en una sociedad para la inclusión en el colectivo de lo normal.

Asimismo, conjuntamente con estas concepciones, pero desde una mirada diferente, surgen evidencias que dan cuenta de la presencia de concepciones que se corresponden con otros paradigmas, explicando que la discapacidad se origina por la manera en que se construyó el entorno, los productos y los servicios que se prestan, etc.; surgen así las subcategorías de análisis que denominamos:

## **A.2. Paradigma alternativo**

**A.2.a. Paradigma de la autonomía personal**, que concibe a la discapacidad desde teorías sociopolíticas. En este contexto, encontramos a su vez evidencias que dan cuenta de uno de los modelos que lo constituye a saber:

**A.2.a.1. Teorías sociopolíticas: Modelo social.** Desde estas concepciones se entiende que muchas situaciones que se presentan como problemas individuales de un sujeto son realmente provocadas por la manera en que la sociedad se organiza social y económicamente. Este modelo parte de la premisa de que la discapacidad es una construcción y un modo de opresión social y resultado de una sociedad que no considera ni tiene presente a las personas en situación de discapacidad.

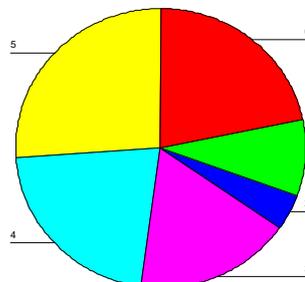
En este sentido, emergen de los datos recogidos, conceptos que hacen alusión a entender que la discapacidad surge por “barreras sociales”, porque “la sociedad no está preparada para sujetos que no encajan con la media”, así el concepto discapacidad “es un concepto creado por la sociedad para rechazar a quienes no son normales”, constituyéndose éstos en “grupos oprimidos”.

En este sentido, hay coincidencia entre los entrevistados, en pensar la vinculación de la discapacidad con la “alteridad deficiente” como una categoría que excluye, margina, que encasilla a la persona como “otro diferente” en términos de normal/anormal, sano/enfermo, etiquetas que no respetan las diferencias, que estereotipan y categorizan, que patologizan y que buscan homogeneizar desde criterios impuestos por la normalidad, generando políticas de desigualdad. Así, desde los datos numéricos observamos que en las preguntas que ponen en consideración estos aspectos, los estudiantes respondieron lo siguiente:

## Tabla 8 y Figura 6

### *Relación Discapacidad-Exclusión Social*

Valores	Cantidad de estudiantes	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	5	21,7	21,7
1	2	8,7	30,4
2	1	4,3	34,8
3	4	17,4	52,2
4	5	21,7	73,9
5	6	26,1	100,0
Total	23	100,0	



Nota: Esta tabla y figura muestran la comprensión de la discapacidad en términos sociopolíticos como el resultado de una relación opresiva de la sociedad que genera exclusión cómo la discapacidad causa rechazo social y menosprecio hacia la persona. Realizada en base a los datos cuantitativos del cuestionario utilizado para recolección de información. Elaboración propia.

En estos datos se evidencia que el 79,3% de los estudiantes entienden a la discapacidad en términos sociopolíticos. En otras palabras, surgen evidencias que ponen de manifiesto concepciones que consideran que no son las limitaciones individuales las que originan el problema, sino las limitaciones de una sociedad que no presta los servicios apropiados, ni asegura adecuadamente que las necesidades de las personas en situación de discapacidad, sean tenidas en cuenta dentro de la organización social; no se niega la problemática de la deficiencia, sino que se la sitúa dentro de una sociedad con características limitantes.

A manera de síntesis y para finalizar este primer análisis, podemos observar cómo surgen en los mismos actores percepciones contradictorias y hasta antagónicas en las expresiones que manifiestan. Ello queda reflejado en las respuestas que se pusieron en evidencia respecto de ciertas concepciones ligadas a perspectivas de los paradigmas consolidados, principalmente al paradigma de la rehabilitación, encontrando expresiones de los tres modelos que se pueden distinguir. Al mismo tiempo, es de señalar lo significativo que resulta también la relación que los estudiantes entrevistados realizan entre la discapacidad y las características de una sociedad que impone barreras para la inclusión de un sujeto.

### **3.1-2) Categoría B. Concepciones sobre la Persona en Situación de Discapacidad**

Continuando con la presentación en relación a la interpretación y reflexión de los datos recolectados en las preguntas abiertas del cuestionario, observamos que también se pueden analizar posiciones que dan origen a la presente categoría vinculada a la persona en situación de discapacidad, donde se observan posicionamientos complementarios al análisis realizado en el punto anterior.

Así surgen en torno a la concepción de sujeto concepciones que permiten emerger las siguientes subcategorías:

### B.1. Concepción de sujeto

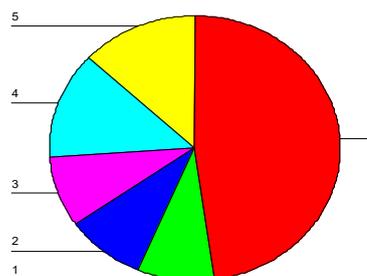
Específicamente en cuanto a la subcategoría *B.1.a. Normalidad - Anormalidad*, se recogen evidencias que centran la mirada en la limitación, dificultad, déficit, impedimento: “que aleja a la persona de los estándares “normales”, que hace que necesite ayuda, contención para “amoldarse”, que requiere de “otros tiempos”. Estas concepciones naturalizan la situación de discapacidad como producto de una limitación personal. Se está suponiendo que la persona en situación de discapacidad “tiene problemas” y no que deviene en dificultades, escindiendo el contexto cultural de los aspectos biológicos.

Al respecto observamos que, en las preguntas cuantitativas que daban lugar a vincular a la persona en situación de discapacidad con la idea de una persona desviada de la norma, de los criterios estándares, los estudiantes si bien en un 47,8% expresan respuestas negativas, el restante 53% en grado variable concibe la vinculación mencionada.

**Tabla 9 y Figura 7**

***Relación Personas en Situación de Discapacidad-Desviación de la Norma***

Valores	Cantidad de estudiantes	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	11	47,8	47,8
1	2	8,7	56,5
2	2	8,7	65,2
3	2	8,7	73,9
4	3	13,0	87,0
5	3	13,0	100,0
Total	23	100,0	



Nota: Esta tabla y figura muestran cómo se considera a la persona con discapacidad desviada de una norma estándar y por dicha razón (sus desviaciones) se encuentra limitada o impedida de participar plenamente en la vida social. Realizada en base a los datos cuantitativos del cuestionario utilizado para recolección de información. Elaboración propia.

Así estos datos, demarcan la valoración que se realiza de los aspectos normales (signo de salud) y de los anormales (signo de patología), entendiendo a estos últimos como conductas “desajustadas”, “desviadas” de la definición social de la normalidad, que precisamente se convierte en modelo de comparación y diferencia.

Estos parámetros responden a visiones ya constituidas socialmente como patrones que hay que extender y conseguir para todos, o que reconocer en su exclusión para algunos (Contreras, 2002). El autor sostiene que esa normalidad es una “igualdad deseable”, al punto tal que quienes no la alcanzan son englobados en el marco de “categorías de pertenencia”, que marcan la diferencia/deficiencia. “Y entonces, descritos bajo una categoría que los particulariza como poseedores de unos atributos que pertenecen a un colectivo (por tanto, que los colectiviza), pierden su singularidad personal, esto es, pierden, bajo esa mirada, quienes son” (p.62), y se convierten en “casos de anormalidad” y de desviación.

En este mismo sentido, Foucault (1994), sostiene la necesidad de visualizar las prácticas de poder instituidas presentes en dichas concepciones, puesto que estos patrones

se determinan en función al poder que unos individuos ejercen sobre otros, en especial quienes realizan los diagnósticos en base a los cuales se establecen estas categorías.

Continuando con el análisis de las evidencias de los datos recogidos, estas concepciones de “anormalidad” también surgen cuando los estudiantes expresan sus creencias, opiniones y posicionamientos en torno a diversos tópicos de la vida de la persona en situación de discapacidad. Así, por ejemplo, desde esta mirada discriminatoria y desvalorizante, se justifica la práctica de esterilización en la mujer con discapacidad argumentando que dicha práctica debe darse en relación al “grado de discapacidad”, consideran así que “es una opción sensata”, y “puede ser favorable”.

Otro ejemplo lo constituye la aprobación que hacen de la institucionalización de la persona en situación de discapacidad para rehabilitarla en el desarrollo de sus capacidades residuales, al respecto argumentan que institucionalizar garantiza la participación del sujeto en la escuela, en el trabajo, sin cuestionar los conceptos de institucionalización ni de “rehabilitación”; en el mismo sentido valoran el abordaje de la situación de la persona solo desde una respuesta concreta (no integral) a necesidades específicas generadas por la discapacidad.

Otros posicionamientos que surgen son más ambivalentes, reconociendo potencialidades, diferencias, rescatando la importancia de la igualdad en derechos, pero al mismo tiempo se habla de que “todos tenemos diferencias, “problemas”, de que “todos presentamos capacidades diferentes” o tenemos “capacidades que otros no tienen”.

En este contexto surgen las subcategorías de análisis que denominamos:

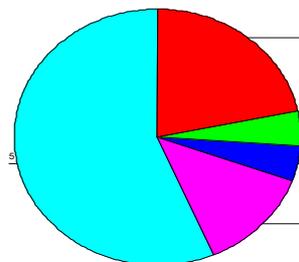
**B.1.b. Capacidades diferentes.** En base a lo que ya se desarrolló en el capítulo 1 de este trabajo de tesis, y considerando las concepciones que se acaban de mencionar, aquí podríamos plantearnos algunas preguntas tales como: ¿Se niega la discapacidad? ¿Se la subestima? ¿Por qué la presencia de eufemismos? ¿Diferentes a qué? ¿Cuáles son las capacidades que otros no tienen? ¿Serán, como sostiene Pantano (2007), capacidades que permiten al hombre volar o ver a través de las paredes o predecir el futuro?

Preguntas que no podemos responder aquí pero que llevan a reflexionar acerca de estas cosmovisiones tan arraigadas respecto de las personas en situación de discapacidad, las que quedan reflejadas en la siguiente presentación:

**Tabla 10 y Figura 8**

***Relación Personas en Situación de Discapacidad -Talentos o Virtudes Especiales***

Valores	Cantidad de estudiantes	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	5	21,7	21,7
1	1	4,3	26,1
2	1	4,3	30,4
3	3	13,0	43,5
5	13	56,5	100,0
Total	23	100,0	



Nota: Esta tabla y figura muestran la comprensión de las personas en situación de discapacidad en vinculación con la presencia de talentos o virtudes especiales. Realizada en base a los datos cuantitativos del cuestionario utilizado para recolección de información. Elaboración propia.



Los datos numéricos referidos evidencian que solo el 21,7% de los estudiantes que respondieron la encuesta negaron la existencia de una relación positiva entre discapacidad y talentos o virtudes especiales, mientras que el restante 78,3% afirma la relación. Tal vez esta concepción respecto a las “capacidades especiales” de las personas en situación de discapacidad, también influye al responder a preguntas del cuestionario que refieren a la posibilidad de tener un colega en situación de discapacidad en el futuro ejercicio de la profesión. Ello en base a expresiones que entienden, afirman y hacen hincapié en la “bondad” de una experiencia laboral así, con afirmaciones que refieren a que las personas en situación de discapacidad “tienen mucho para enseñar”, por lo que “sería muy bueno para mi aprendizaje”, “para replanteo personal”, dado que “juntos aprenderíamos”.

Retomando a Pantano (2008), pareciera que al revés de lo que en apariencia significa la expresión “persona con capacidades especiales” está culturalmente reservada para designar un defecto, haciendo hincapié en la carencia o diferencia y no en la persona. Lo paradójico es que estas concepciones de “mayor capacidad” llevan a presuponer que se carece de otras capacidades, porque se generan actitudes sociales que terminan forjando una barrera social y cultural.

Lo mismo sucede con la expresión “todos tenemos diferencias, problemas”, ya que aquí se alude a que todos tenemos alguna limitación o dificultad para realizar actividades, lo que puede entenderse como que “todos somos discapacitados”. Como sostiene Pantano (2008) se trata de un análisis homogeneizador en el cual subyace una subestimación de la limitación propia de la discapacidad, ya que no es lo mismo la limitación que las personas en general puedan tener por diferencias que les son propias, a la de una deficiencia, así por ejemplo, no es lo mismo carecer de gracia al bailar que el impedimento de realizar movimientos acordes con la música por dificultades motrices; como bien lo expresa la autora: “en el fondo, entonces, no es la “misma” limitación. ¿Cabe hablar en todos estos casos de “discapacidad”?” (p.5).

Finalmente, observando las evidencias obtenidas, surge otra mirada minoritaria que reconoce a la persona en situación de discapacidad en igualdad de derechos y oportunidades ante los demás, pero que encuentra dificultades por incapacidad de la sociedad para incluir y aceptar las diferencias.

Estas concepciones dan lugar a la subcategoría que denominamos:

**B.1.c. Igualdad. Derechos.** En esta concepción el núcleo central del análisis no está en la persona individual con una deficiencia de salud, sino en lo social, en el entorno, que es el que discapacita, generando o consolidando la exclusión.

El principal modelo de este paradigma es el *modelo social* que considera que la discapacidad no es un atributo de las personas, sino “el resultado de un complejo conjunto de condiciones, muchas de las cuales están originadas o agravadas por el entorno social” (Oliver, 1998). Por consiguiente, la sociedad debe asumir la responsabilidad colectiva de realizar las modificaciones necesarias en el entorno para facilitar la plena participación en todas las esferas de la vida social de las personas en situación discapacidad.

En el nivel político, esta responsabilidad se configura como una cuestión de “derechos humanos” (Jiménez Lara, 2007 citado en Díaz Velázquez 2009, p.91). Agrega Díaz Velázquez (2009) que sin negar que sea un sustrato médico o biológico, el modelo social considera que lo importante son las características del entorno, es decir no son las

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:**

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

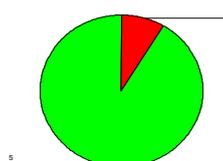
características del funcionamiento de la persona sino las del entorno que definen a la persona como “discapacitada”.

En relación con estas concepciones, los datos cuantitativos expresan lo siguiente:

**Tabla 11 y Figura 9**

***Relación Personas en Situación de Discapacidad -Acceso a las Mismas Oportunidades***

Valores	Cantidad de estudiantes	Porcentaje	Porcentaje acumulado
4	2	8,7	8,7
5	21	91,3	100,0
Total	23	100,0	



Nota: Esta tabla y figura demuestran la comprensión de que la persona en situación de discapacidad debe tener acceso a las mismas oportunidades que los demás (educación, ocio, trabajo, deportes, etc.). Realizada en base a los datos cuantitativos del cuestionario utilizado para recolección de información. Elaboración propia.

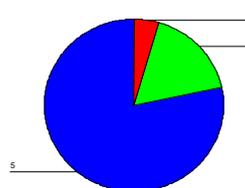
Es muy interesante observar en la Tabla 11 y Figura 9 que los valores menores (0-1-2-3) no se consideran en incluso otros (4) están prácticamente ausentes, lo que indica que la mayoría de los estudiantes encuestados consideran a la persona en situación de discapacidad desde una mirada social, con los mismos derechos que a todos.

El mismo sentido se atiende en la presentación que a continuación se manifiesta:

**Tabla 12 y Figura 10**

***Relación Personas en Situación de Discapacidad -Barreras Sociales***

Valores	Cantidad de estudiantes	Porcentaje	Porcentaje acumulado
3	1	4,3	4,3
4	4	17,4	21,7
5	18	78,3	100,0
Total	23	100,0	



Nota: Esta tabla y figura demuestran la comprensión de que la persona en situación de discapacidad se encuentra con obstáculos y barreras que crea la misma sociedad lo que les dificulta que decidan o diseñen con autonomía su propio plan de vida en igualdad de oportunidades. Realizada en base a los datos cuantitativos del cuestionario utilizado para recolección de información. Elaboración propia.

Aquí también se observa una importante presencia de concepciones vinculadas al modelo social. Este modelo, rechaza que se designe el lugar social que ocupa una persona con discapacidad o incluso su identidad, de acuerdo con las implicaciones médicas, biológicas o psicológicas de inferioridad o no normalidad (Barton 1998). Mas bien, es básico analizar en qué medida la sociedad incapacita a las personas con “insuficiencia o deficiencia” situándolas en una posición de desventaja social con respecto a los demás, así como en qué medida buena parte de esas insuficiencias son consecuencia de aspectos sociales.

Es decir, se considera que la discapacidad no es el producto biológico de la “debilidad” de algunos individuos, sino que en la mayor parte de los casos surge de factores sociales que son los desencadenantes. En otras palabras, es producto de determinados



contextos o factores sociales desfavorables, que favorecen también la exclusión de las personas con discapacidad.

Posicionados desde este modelo, los estudiantes rescatan los conceptos de derechos humanos, en especial para poner en evidencia las posibles violaciones a esos derechos con relación a las personas en situación de discapacidad.

Palacios y Bariffi (2007) sostienen que hasta la década de los años noventa, las leyes sostenían un modelo rehabilitador en la consideración de la discapacidad. Ello en ciertas ocasiones derivaba en que a las personas con discapacidad se les negara, aunque no expresamente, el estatus de ciudadanos titulares de derechos, convirtiéndolas más bien en objeto de leyes caritativas. Recién a partir del siglo XXI (si bien existen normas, decretos, leyes y convenciones previas) se produce, en materia de compromiso moral y político un cambio de paradigma desde un modelo rehabilitador a uno social, que en lo concreto ha generado que las políticas y cuestiones relacionadas con la discapacidad evolucionaran progresivamente desde intervenciones de asistencia social y médicas hacia la de los derechos humanos.

Recuperando este mismo sentido, desde las evidencias recogidas, observamos que surgen concepciones que reivindican la mirada del *modelo social*, donde los estudiantes evalúan el planteo de la esterilización de la mujer en situación de discapacidad, en la necesaria obligación de pensar el tema en el contexto de los derechos humanos, con el compromiso de “discutirlo en el marco de la ESI (Educación Sexual Infantil) y de la legalización del aborto”, asociando a su vez esta discusión a la posibilidad de que la persona decida por sí misma, con un acompañamiento profesional y con información, de lo contrario se trataría de claramente de una “violación a un derecho”.

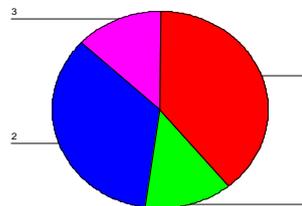
Asimismo, se observan expresiones que desapruaban las políticas de institucionalización de la persona en situación de discapacidad con el objeto de rehabilitarla, ya que entienden que es una práctica que atenta contra la subjetividad del sujeto, al punto tal de que “lo desaparece”, “lo invisibiliza”, “atomiza a la persona”, abogando más bien por un abordaje integral, que incluya todos los aspectos de la vida de la persona en situación de discapacidad, abordaje que no solo constituye una necesidad sino un derecho de la persona para formarse, capacitarse, integrarse, para garantizar su participación como ciudadano. Incorporando también la consideración del contexto, de la sociedad como otro aspecto, que requiere cambios para favorecer la inclusión.

Así, en los datos cuantitativos observamos que el 39,1% de los estudiantes piensa que la persona en situación de discapacidad no debe encontrarse “tutelada” por otros, y el restante 60,9% si bien emite una respuesta favorable, los valores que se otorgan solo llegan hasta el 3, es decir los máximos puntajes (4 y 5) como valores de fuerte asociación entre ambas ideas, ni siquiera son considerados como opciones, datos que se representan a continuación:

**Tabla 13 y Figura 11**

***Relación Personas en Situación de Discapacidad -Tutela***

Valores	Cantidad de estudiantes	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	9	39,1	39,1
1	3	13,0	52,2
2	8	34,8	87,0
3	3	13,0	100,0
Total	23	100,0	



Nota: Esta tabla y figura demuestran la comprensión de que la persona en situación de discapacidad es siempre objeto de tutela de otros “adultos responsables”. Realizada en base a los datos cuantitativos del cuestionario utilizado para recolección de información. Elaboración propia.

Otro aspecto que también surgió en el análisis realizado y que dio lugar (dentro de esta categoría 2) a una segunda subcategoría (además de las concepciones de sujeto recientemente planteadas), tiene que ver con interpretaciones que los estudiantes realizan respecto la “estatus” social de la persona en situación de discapacidad, creándose así la siguiente categoría:

**B.2. Concepciones en torno a la situación social de la persona en situación de discapacidad.**

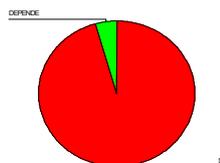
Aquí fundamentalmente surgen valoraciones relacionadas con una cosmovisión que visibiliza a las personas en situación de discapacidad con existencia propia, posicionamientos que entienden que todos somos esencialmente iguales con derecho a iguales condiciones y oportunidades de vida, tales como el acceso y permanencia en la universidad, a un trabajo digno, en definitiva, iguales a la hora de ejercer ciudadanía en una sociedad democrática.

Una vez más surgen aspectos del *modelo social* que destacan el reconocer que las personas en situación de discapacidad son miembros de la sociedad y deben recibir el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación, salud, empleo y servicios sociales. Así, en cuanto a las posibilidades de realización profesional, específicamente para continuar estudios en la Universidad posterior a la escuela obligatoria, no hay dudas de que así pueda ser, tal como lo demuestran también los siguientes datos cuantitativos:

**Tabla 14 y Figura 12**

***Relación Personas en Situación de Discapacidad -Estudios Universitarios***

Valores	Cantidad de estudiantes	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Si	22	95,7	95,7
Depende	1	4,3	100,0
Total	23	100,0	



Nota: Esta tabla y figura demuestran la comprensión de las posibilidades que tienen las personas en situación de discapacidad de llevar adelante proyectos de formación vinculados con estudios universitarios. Realizada en base a los datos cuantitativos del cuestionario utilizado para recolección de información. Elaboración propia.



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:**

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

Sin embargo, predomina mayoritariamente al menos desde las argumentaciones brindadas en las preguntas abiertas, una concepción que focaliza la necesidad de un “contexto” (muy remarcado este concepto) que brinde opciones, oportunidades, que esté preparado, que regule ciertas condiciones estructurales y pedagógicas, que acompañe procesos distintos.

Para esto refieren a la necesidad de la presencia, en el contexto universitario, de profesores formados, predisuestos, “que no pongan trabas”, la existencia de planes de estudio con acceso para todos, para el que trabaja, para el que tiene discapacidad, etc., como también la necesidad de un mayor presupuesto para la implementación de medios que faciliten el acceso al conocimiento para todos los estudiantes.

Por estas razones esgrimidas, también hay significativas críticas a la universidad como institución, ya que muchos estudiantes consideran que no está preparada para la inclusión de personas en situación de discapacidad, necesitando desde la adecuación de edificios o cuestiones edilicias con ciertas condiciones de accesibilidad para un mejor desenvolvimiento (por ejemplo, rampas adecuadas, más ascensores), hasta la necesidad de cierto compromiso por parte de los docentes para llevar adelante esta tarea formadora en contextos de inclusión.

Es así que en pocas situaciones los estudiantes entienden que la posibilidad de continuar estudios universitarios se relaciona solo con el tipo de discapacidad que tenga la persona. Sostienen más bien que estas posibilidades están determinadas por otras cuestiones. Al respecto aluden lo esencial que resulta la actuación docente. En este sentido, según sus propias experiencias con compañeros en situación de discapacidad, señalan críticas referidas a la presencia de profesores con poco interés en educar en diversidad, o que niegan el acceso mediante escasa disposición a enseñar, lo que resulta totalmente perjudicial para lograr una verdadera inclusión de las personas.

Sin embargo, reconocen que en ciertas situaciones como en el caso de la discapacidad intelectual, no se podría seguir una carrera universitaria, “donde las exigencias son altas”, donde podrían surgir “problemas de autoestima, de realización personal, o simplemente perder el tiempo”.

Pero más que centrarse en las condiciones de la persona, fundamentalmente hacen especial hincapié en las características contextuales, desde espacios físicos accesibles, hasta la accesibilidad académica, lo que entienden como prioritario para la igualdad de participación, por lo cual destacan las necesidades que presentan ciertos lugares de la universidad respecto de la accesibilidad física, de la comunicación, de la educación, etc.

Esta idea de la importancia de las características del contexto y en especial de las concepciones sociales, la rescatan también para expresar que son decisivas a la hora de funcionar como obstaculizadores en el desempeño de la persona en situación de discapacidad en prácticas profesionales. Particularmente entienden que en el ejercicio de la profesión docentes (si la eligiesen) si bien es fundamental una formación inicial que habilite para la misma, argumentan que no considerar la posibilidad de que la persona en situación de discapacidad se desempeñe como docente, sería adherir a los criterios estándares que entienden a esta práctica como “difícil porque estamos acostumbrados a ser todos iguales”, tomando a la normalidad como “lentes” para “ver” a los demás. Es así, que por esto mismo consideran que “la sociedad no les permitiría llegar a ese puesto” por sus condiciones.

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:**

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

Al mismo tiempo, sostienen que este contexto puede ser facilitador si al menos adhiere a ciertos aspectos constitucionales como, por ejemplo, las obligaciones jurídicas-legales que tiene el estado para con las personas en situación de discapacidad, expresando al respecto que “el Estado y las empresas tienen obligación por ley”, en la garantía de que se brinden los medios necesarios para que el profesional se desempeñe adecuada y libremente.

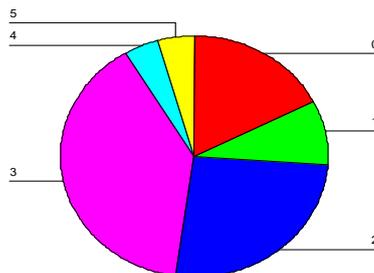
Sin embargo, estas concepciones tan claras en relación con los derechos civiles y sociales de las personas en situación de discapacidad, no son tan evidentes en el planteo que los estudiantes realizan respecto al trabajo y/o empleo como otro medio de realización de la persona en situación de discapacidad. Surgen claramente dos posiciones. Por un lado, argumentaciones respecto a la necesidad e importancia del trabajo protegido para capacitar e integrar socialmente, lo que se vincula más bien con ideas del paradigma rehabilitador desde el cual se considera la necesidad social de “controlar y amoldar” a estas personas con “ciertas capacidades residuales”, rehabilitándolas de algún modo.

Los datos cuantitativos también reflejan, lo que anteriormente se explica:

**Tabla 15 y Figura 13**

***Relación Discapacidad-Empleos Protegidos***

Valores	Cantidad de estudiantes	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	4	17,4	17,4
1	2	8,7	26,1
2	6	26,1	52,2
3	9	39,1	91,3
4	1	4,3	95,7
5	1	4,3	100,0
Total	23	100,0	



Nota: Esta tabla y figura demuestran la comprensión de que las personas en situación de discapacidad se desempeñan mejor en los empleos protegidos, por lo cual son los medios de subsistencia más adecuados para ellas. Realizada en base a los datos cuantitativos del cuestionario utilizado para recolección de información. Elaboración propia.

Solo el 17,4% expresa no estar de acuerdo con esta concepción social en relación a que la mejor oportunidad laboral para las personas en situación de discapacidad son los empleos protegidos.

El 82,6% en grado variable sí entiende que la mejor opción laboral para la persona en situación de discapacidad es el trabajo protegido, lo que es coincidente con el hecho de considerar que la persona en situación de discapacidad no puede ser sujeto independiente en sus acciones, ya que precisamente el empleo como tal requeriría esas características.

Al respecto, en las evidencias surgen los siguientes datos:

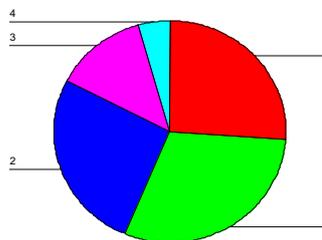
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

**Tabla 16 y Figura 14**

**Relación Personas en Situación de Discapacidad -Independencia**

Valores	Cantidad de estudiantes	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	6	26,1	26,1
1	7	30,4	56,5
2	6	26,1	82,6
3	3	13,0	95,7
4	1	4,3	100,0
Total	23	100,0	



Nota: Esta tabla y figura demuestran la comprensión de que las personas en situación de discapacidad no llegan a ser completamente independientes. Realizada en base a los datos cuantitativos del cuestionario utilizado para recolección de información. Elaboración propia.

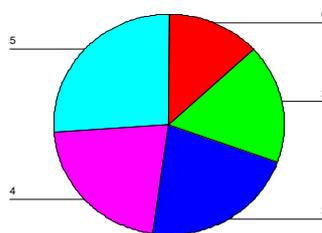
Es decir, antagónicamente con lo que plantean respecto de la realización profesional y el acceso a un empleo de calidad por parte de las personas en situación de discapacidad, el 73,9% de los estudiantes observan la falta de independencia de este colectivo para la realización de diferentes actividades, entre las que podríamos incluir el empleo o ejercicio profesional. A diferencia de lo que expresan respecto a la posibilidad de continuar con estudios universitarios independientemente de la condición en la que se encuentren, en este último análisis entienden que es la condición de discapacidad la que genera una situación de dependencia del sujeto que lo limita para actividades laborales.

De manera similar, estas concepciones quedan demostradas en la siguiente gráfica, donde el 87% de los estudiantes entienden que la discapacidad (entendida como deficiencia) es la causante de que una persona no pueda lograr el acceso a una situación de empleo, como tampoco el poder mantenerlo en el tiempo.

**Tabla 17 y Figura 15**

**Relación Personas en Situación de Discapacidad -Empleos**

Valores	Cantidad de estudiantes	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	3	13,0	13,0
2	4	17,4	30,4
3	5	21,7	52,2
4	5	21,7	73,9
5	6	26,1	100,0
Total	23	100,0	



Nota: Esta tabla y figura demuestran la comprensión de que la discapacidad (entendida como deficiencia) es la que genera la dificultad a la que se enfrenta una persona con discapacidad a la hora de obtener y mantener un empleo. Realizada en base a los datos cuantitativos del cuestionario utilizado para recolección de información. Elaboración propia.

Asimismo, podemos mencionar que acorde a aquel planteamiento acerca de la importancia de respetar a la persona en situación de discapacidad como ciudadano con derechos en una sociedad democrática y plural, surgen voces que advierten acerca de que el

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

“trabajo protegido” en realidad puede servir para una integración, pero no para una verdadera inclusión laboral, considerando la capacitación en el trabajo y en el empleo una herramienta esencial a los fines de la integración social.

Desde esta última postura, se plantea que estos espacios de trabajo protegido pueden ser discriminatorios y que “conforman subgrupos para ese sujeto” que no se ajusta a la normalidad. Por lo que se considera necesario “ampliar los límites”, para que la persona en situación de discapacidad logre ser “miembro de un todo” considerando las realidades de cada uno, entendiendo que la capacitación y la apertura a posibilidades laborales van en búsqueda de inclusión, autonomía y libertad en pos de un sujeto social. Es decir, la consideración de la persona con discapacidad como titulares de derechos y no solo como mero objeto de políticas de beneficencia. Estos derechos se aseguran en sociedades que conciben que este colectivo puede desarrollar su vida con independencia.

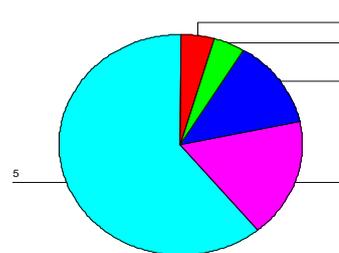
Asimismo, estas miradas acerca de planteos educativos como laborales, reconocen los obstáculos sociales y las problemáticas que existen para la plena participación de la persona en situación de discapacidad, y evidencian fundamentalmente reclamos esbozados desde el *modelo social*. Garantizar el acceso a los mismos derechos que el resto de personas, está íntimamente relacionado con la asunción de ciertos valores intrínsecos a los derechos humanos, que aspiran a potenciar el respeto por la dignidad humana, la igualdad inherente de todo ser humano (inclusiva de la diferencia) y la libertad personal entendida como autonomía (en el sentido de desarrollo del sujeto moral) que exige entre otras cosas que la persona sea el centro de las decisiones que le afecten, propiciando la inclusión social.

Ello también se evidencia en la siguiente gráfica, donde el 78,5 de los estudiantes creen que es así:

**Tabla 18 y Figura 16**

***Relación Personas en Situación de Discapacidad -Moralidad***

Valores	Cantidad de estudiantes	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	1	4,3	4,3
2	1	4,3	8,7
3	3	13,0	21,7
4	4	17,4	39,1
5	14	60,9	100,0
Total	23	100,0	



Nota: Esta tabla y figura demuestran la comprensión de que la discapacidad no impide que la persona con discapacidad pueda tomar decisiones en lo que atañe a su desarrollo como sujeto moral. Realizada en base a los datos cuantitativos del cuestionario utilizado para recolección de información. Elaboración propia.

Como puede observarse el valor 0 está completamente ausente, dado que todos los encuestados consideran que la persona en situación de discapacidad es un sujeto moral capaz de tomar decisiones en relación a su propia vida. Desde esta mirada, se considera que las desventajas sociales que sufre este colectivo no deben eliminarse como consecuencia de la “buena voluntad” de otras personas o de los gobiernos, sino que deben eliminarse porque

dichas desventajas son violatorias del goce y ejercicio de sus derechos humanos (Bariffi, 2014).

En síntesis, en esta categoría 2 podemos observar que al igual que en la categoría anterior surgen posiciones que, en apariencia contrapuestas, nos demuestran en realidad la complejidad de la problemática que estamos planteando. Sin embargo, creemos que estas tensiones igualmente no niegan que, en esta concepción de sujeto, existen evidencias que demuestran una posibilidad de despliegue de lo educativo, de lo laboral, del ejercicio profesional, de derechos sociales y civiles que, independientemente del “déficit” que presente la persona en situación de discapacidad, plantean otra mirada en relación a este sujeto y a sus posibilidades en el ejercicio de la ciudadanía en una sociedad democrática (Castro y Ferrari, 2013).

### **3.1-3) Categoría C. Concepciones sobre Formación Docente**

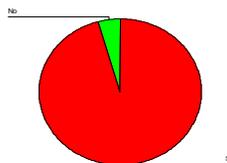
Finalmente, surge en el contexto de los datos recogidos, esta última categoría vinculada con concepciones construidas en relación a la formación docente donde aparecen como en las situaciones anteriores, respecto a lo que se entiende como formación docente.

Sin embargo, respecto de la consideración de temas sobre discapacidad en la formación de los profesorados, prácticamente la totalidad de los encuestados coinciden en manifestarlo como una necesidad que no es contemplada en los actuales planes de formación. Desde los datos cuantitativos observamos que se reafirma dicha concepción, según lo que se grafica a continuación:

**Tabla 19 y Figura 17**

#### ***Relación Discapacidad-Formación del Profesor***

Valores	Cantidad de estudiantes	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Sí	22	95,7	95,7
No	1	4,3	100,0
Total	23	100,0	



Nota: Esta tabla y figura demuestran la importancia que se le adjudica a la pertinencia del tema de la discapacidad en la formación de todo profesorado. Realizada en base a los datos cuantitativos del cuestionario utilizado para recolección de información. Elaboración propia.

Asimismo, cuando se desmenuzan las razones que se argumentan para justificar dicha necesidad, surgen de estas expresiones dos fuertes posicionamientos.

Uno de ellos vinculado más a una lógica instrumental, plantea la necesidad de disponer “herramientas para hacer frente” a la situación. En este sentido, emergen de las evidencias afirmaciones tales como: “tener herramientas para saber cómo actuar, enfrentar el desafío, brindar atención adecuada”, “aprender ciertas cosas para grupos especiales”, “saber cómo manejar ciertas conductas”, “acompañar (tutelaje)”, “hacer adaptaciones curriculares”, “favorecer el desarrollo integral”, etcétera.



Este discurso de los estudiantes establece que dicha formación debe basarse en el aprendizaje de estrategias didácticas específicas para la enseñanza de contenidos disciplinares, cuyo fundamento parecería estar en que debe concentrarse en un conjunto de teorías y/o técnicas convertidas en recetas pedagógicas.

En este reclamo podemos ver lo que Pérez Jiménez (2009) advierte cuando sostiene que la formación universitaria de docentes sigue aun reproduciendo tecnológicamente conocimientos que se producen con acuerdo a planteamientos neoliberales, que buscan prácticas formativas que definitivamente desconsideran las posibilidades de reflexionar críticamente y se sigue asumiendo la necesidad de ciertos “recetarios metodológicos derivados de la psicologización de la educación como modo de colonización epistémica sobre el ser-y-saber” (Pérez Jiménez, 2009, p.318).

Sin embargo, esto es coincidente con la reflexión que los estudiantes realizan respecto a que en su formación profesional es significativa la ausencia de la formación en las áreas filosóficas-pedagógicas, que creen como significativamente necesarias para pensar en otro tipo de propuestas en la educación, más inclusiva de las diferencias.

Esta ausencia de áreas como las mencionadas en los planteos anteriores recogidos del material empírico analizado respecto de los planes curriculares de formación docente (al menos en nuestra universidad), dan lugar (dentro de esta categoría 3) a la primera subcategoría que hemos denominado:

**C.1 Tradición eficientista.** La propuesta de Davini (1995 citado en Vogliotti, et al. 2012), nos permitiría reconocer que la presencia de esta tradición surge bastante claramente en las expresiones de los estudiantes. Sostiene la autora que la misma se basa en un conocimiento técnico, basado en una lógica instrumental. Así se concibe “un currículo centrado en el saber hacer”, lo que expresan las evidencias analizadas. En este mismo sentido “las áreas de conocimiento tendientes a la reflexión, a la creación, al arte, son minimizadas” (p.18).

La concepción de formación docente anclada en estos presupuestos se orienta por una lógica empírica, desde donde es posible entender esta práctica escindida de la teoría y de los componentes reflexivos necesarios. Por su parte, la teoría está presente cumpliendo una función de conocimiento técnico para fundamentar un pragmatismo instruccional en las prácticas educativas (Ruiz Morón y Peña, 2006).

Paralelamente, se realiza otro planteo más completo, exhaustivo, relacionado a la necesidad de conocimiento para favorecer una verdadera inclusión. Ello dio lugar a la subcategoría que denominamos:

**C.2. Modelo Crítico.** En este sentido, de los estudiantes expresan la necesidad de esa formación más completa “para una verdadera inclusión/integración de la persona en situación de discapacidad”, “para vencer resistencias, preconcepciones y prejuicios”, “para integrar equipos de trabajos”, “para trabajar en contextos diversos”, “para formarse teórica y prácticamente”, “para que la formación profesional docente en este sentido este curricularizada y sea transversal a todos los profesorados, ya que es una realidad del campo laboral actual”.



Este posicionamiento pareciera ir en consonancia con lo que Pérez Jiménez (2009) afirma respecto a que la formación es un proceso de fortalecimiento del espíritu ético del docente y su compromiso con los cambios que demanda la sociedad; pero, sobre todo, se entiende como un compromiso personal que implica un esfuerzo por estar a la altura de la tarea pedagógica para asumir la responsabilidad de orientar proyectos educativos diferentes.

Continúa el autor expresando que, en todo caso, “las universidades están convocadas a promover la ruptura disciplinar que las caracteriza y comprometerse con las transformaciones políticas y sociales, orientadas a la inclusión social y democrática de las subjetividades diferenciadas, mediante la adopción de formas complejas de diálogos disciplinares” (p.315).

Al respecto Meirieu (2001 citado en Ardiles, 2009) sostiene que el dominio de una disciplina no confiere la capacidad de enseñar a un docente: la formación requiere pensar las condiciones para enseñar el reconocimiento del otro en tanto sujeto, entendiendo que la constitución de los sujetos y su relación con el “otro” son un aspecto esencial, sin descuidar por supuesto el planteo sobre las disciplinas a enseñar.

Recuperando las evidencias empíricas, si bien las argumentaciones no son contundentes en fundamentaciones socio-políticas y antropológicas, sí dejan claramente visualizado el posicionamiento de los actores en torno a pensar “propuestas educativas democratizadoras e inclusoras, en experiencias dentro y fuera del sistema educativo y con una fuerte presencia en la formación docente superior (Vogliotti 1998 como se citó en Vogliotti, et al. 2012, p.12). Lo interesante es observar que se expresa la necesidad de formación en donde el docente, en su propósito de incluir, se asume como un sujeto activo en el proceso educativo y no como un mero reproductor de técnicas o herramientas “para hacer frente” a las diferencias de sus estudiantes. E incluso se plantea la necesaria presencia que dicha formación debe tener en los planes de estudio de profesorados.

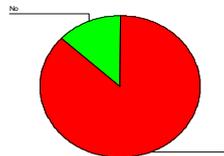
Creemos que desde este posicionamiento también se justifica el reclamo que plantean los estudiantes de una mayor vinculación con la práctica como espacios curriculares de formación, lo que da lugar a la tercera subcategoría denominada:

**C.3 Oportunidades de formación (en vinculación con el quehacer docente futuro en relación a la persona en situación de discapacidad).** Al respecto, solamente en dos situaciones, se mencionan en las evidencias espacios de formación durante el transcurso de la carrera en relación a la experiencia de intercambios con personas en situación de discapacidad: en un caso, mediante una práctica sociocomunitaria (donde se explicita que esta formación quedó ligada a la voluntad del docente para llevar adelante este tipo de prácticas, ya que no es un requerimiento formal del plan de estudios) y en otro caso, en el contexto de la práctica profesional docente, realizando la misma en una escuela especial.

Por ello, al pensar la proyección futura referida a su propio quehacer profesional como profesor educando a personas en situación de discapacidad, si bien la mayoría de los estudiantes considera la posibilidad (según los datos cuantitativos que se consignan a continuación) se señala permanentemente la falta de “preparación, formación” por parte de la universidad en este sentido. En este sentido, los datos revelan lo siguiente:

**Tabla 20 y Figura 18*****Relación Docencia-Discapacidad***

Valores	Cantidad de estudiantes	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Si	20	87,0	87,0
No	3	13,0	100,0
Total	23	100,0	



Nota: Esta tabla y figura demuestran las proyecciones del quehacer de la práctica docente educando a personas en situación de discapacidad. Realizada en base a los datos cuantitativos del cuestionario utilizado para recolección de información. Elaboración propia.

Considerando que las evidencias muestran la disponibilidad de los futuros docentes de trabajar en este ámbito, hay una fuerte crítica a la formación universitaria en este sentido. Frente a estos planteamientos observamos, tal como sostiene Sánchez Carreño (2012) lo indispensable que se vuelve buscar propuestas de formación docente que rompan con el predominio academicista y la orientación positivista lo que, según los estudiantes en cuestión, creen que es lo que intentan algunos docentes mediante la propuesta de realizar las prácticas profesionales y/o sociocomunitarias, en espacios que trascienden los límites de la educación común. Es evidente que estos docentes viabilizan otros procesos de formación centrados en la verdadera participación y el encuentro con el otro.

Es un pedido, muy claramente expresado en las evidencias empíricas, el requerimiento de una formación que además de teoría disciplinar busque una práctica pedagógica que apunte hacia el cruce de saberes, hacia la generación de prácticas potenciadoras de experiencias y vivencias. Afirman al respecto, el necesario “trabajo interdisciplinario entre profesor y otros profesionales, tales como profesores y psicopedagogos, profesor y educadores especiales, a fin de no solo tener asesoramiento sino de realizar un trabajo conjunto en el desarrollo de los contenidos de la currícula”.

Así, creemos que el reclamo de los estudiantes trasciende el mero “empirismo”, ya que se orienta hacia el planteo de la necesidad de una formación que tome en “cuenta lo múltiple, diverso y dinámico de la realidad educativa, siempre con una sensibilidad que permita atender la subjetividad del otro” (Sánchez Carreño, 2012, p.62).

Tello (2006) sostiene que la formación docente debe ser como la “realidad misma”: indeterminada, no acabada, flexible, abierta, a lo Vilera Girón (2004) agrega que debe ser una formación más inspirada en supuestos epistemológicos y dimensionada en un mundo de conocimientos infinitos. Continúa la autora expresando la importancia de comprender la noción de “formación” como una categoría que tiene relación con el conocimiento científico, pero también con el sentido reflexivo crítico de la formación pedagógica basado en una conciencia epistémico teórica y en las complejidades implicadas en la función social de la docencia (planteo que vemos claramente reflejado en el “reclamo” de los estudiantes, en cuanto a estos espacios ausentes en la formación profesional de los profesores en el contexto de las carreras que consideramos en este estudio) .

Para finalizar este capítulo podemos reconocer a manera de síntesis, las situaciones que se mencionan a continuación:



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:**

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

En relación a la categoría A, si bien surgen en los mismos estudiantes posicionamientos encontrados, expresando en ocasiones miradas vinculadas a paradigmas rehabilitatorios en relación a la concepción de discapacidad y, al mismo tiempo, en otras ocasiones a paradigmas de autonomía personal, no podemos dejar de señalar que en comparación uno con otro, tienen mayor preponderancia las miradas de los modelos médico, psicopsicosocial y de la desviación cultural que del modelo social.

Respecto a la concepción de discapacidad, pareciera que la base de las expresiones de los estudiantes, consiste en entender a la discapacidad como una enfermedad, lo que se vincula con lo que Oliver (1998) denomina como un hecho trágico que sucede a individuos desafortunados. En este sentido, la discapacidad se entiende como un incidente aislado y sin conexión con una problemática social más vasta y compleja.

Asimismo, surgen concepciones que, parecen referirse a aquellas posiciones interaccionistas que consideran las limitaciones personales del sujeto y la situación de actitudes y prácticas discriminatorias de la sociedad como responsables de la discapacidad.

Finalmente, como alternativa a estas dos (aunque en menor medida) se plantean respuestas que ponen de manifiesto la necesidad de superar la concepción de discapacidad como tragedia personal, proponiendo entender que se produce por estructuras sociales que dejan por fuera del sistema social a este colectivo.

En cuanto a la categoría B, también podemos señalar una mirada de tensión entre concepciones diferentes que, sin embargo, no niega la importancia que este grupo de estudiantes le reconoce a la promulgación de políticas basadas en el respeto de los derechos y en las garantías constitucionales para todas las personas en una sociedad democrática y plural.

Si bien pueden expresar visiones vinculadas a tradiciones que entienden que las personas en situación de discapacidad tienen problemas, resultado directo de las “insuficiencias” y/o de las condiciones médicas individuales, con la necesaria dependencia que ello conlleva, también reflexionan acerca del proceso de estigmatización social hacia la persona, estigma que se construye en base a una idea de desviación de ciertos parámetros que se consideran como estándares de la normalidad Barnes (1998).

Igualmente es de señalar que, basados en las evidencias empíricas, podemos reconocer que fundamentalmente se denuncia la opresión social de la cual son objeto las personas en situación de discapacidad, opresión que hace hincapié en las limitaciones individuales (biológicas) de las personas, buscando “normalizarlas”, forjando a la desaparición o al ocultamiento de la diferencia (Palacios, 2008). Estas son las bases que hacen suponer la mirada social presente en estas concepciones.

Por último, respecto de la categoría C, pese a la presencia de evidencias que dan cuenta de la solicitud de una formación instrumental, se plantea fundamentalmente la necesidad de que los planes de formación docente superen cierta tradición eficientista, que se basa en “la concepción de creer posible que la práctica pedagógica pueda producirse en un contexto teórico y luego ser aplicada en situaciones prácticas” (Vogliotti, et al. 2012, p.18). Es decir, posicionados en un modelo crítico, expresan que la formación docente supere la mera aplicación de generalizaciones empíricamente comprobadas que se proponen para resolver problemas educativos y guiar la práctica.



---

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:**

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

---

Al respecto, la información empírica da cuenta de que la mayoría de los estudiantes reclaman un proceso de formación para quienes van a ser docentes que incluya una “sólida preparación académico-científica contextualizada (tanto en lo disciplinar como en lo pedagógico), fuerte compromiso social con el medio en que se inserta y comportamientos éticos desde la coherencia epistemológica e ideológica” (Vogliotti, et al. 2012, p.17).



## CAPITULO 4

### Profundizando Significados de Conceptualizaciones sobre Discapacidad

Conceptualizar distintas perspectivas epistemológicas que se expresan en relación a la discapacidad y a la persona en situación de discapacidad, nos implica en la tarea de retomar las voces de los actores para reconstruir la tarea analítica de modo tal que, por un lado, se amplíen las miradas ya estudiadas en función de los datos recogidos, y por otro, se visibilicen distintas circunstancias y aspectos que surgen en este nuevo contexto<sup>24</sup>.

En base al análisis exploratorio inicial y precisamente de esos primeros resultados (obtenidos mediante el cuestionario), se construyeron categorías analíticas que propiciaron un nuevo acercamiento al campo (mediante las entrevistas en profundidad). Posicionados en una metodología cualitativa de investigación (tal lo expresado en capítulos anteriores) el retorno al trabajo de campo en función de los resultados del análisis inicial.

La interpretación de datos a través de la identificación y codificación de las concepciones iniciales, posibilitaron la ampliación de significados de ese material empírico, dando lugar a la formulación de preguntas en un contexto de interpretación que orientó en la definición de nuevos temas, conceptos, procesos, con el propósito de profundizar en los mismos.

A partir de estos hallazgos, iniciamos un análisis que implicó lecturas exploratorias y minuciosas de los registros de las desgravaciones de las entrevistas, al mismo tiempo que íbamos identificando y creando categorías surgidas de los recientes datos, comparando con las ya construidas anteriormente. Proceso que en todo momento fue acompañado por diversas lecturas y procesos de revisión teórica, que permitieron una nueva categorización tanto en las “categorías genéricas o macrocategorías”, así como en las “categorías específicas o subcategorías” (Mayz Díaz, 2009).

Este proceso de análisis y reorganización, posibilitó identificar en relación a la construcción de categorías tres situaciones distintas y complementarias:

1- “*Confirmación*” de categorías genéricas y categorías específicas ya identificadas y nuevamente observadas.

Como ya dijimos, durante estos procesos de codificación, clasificación y categorización utilizamos estrategias como comparar, relacionar y vincular los nuevos datos con las primeras interpretaciones realizadas, lo que posibilitó reconocer categorías que ya habían sido identificadas y conceptualizadas en el análisis de los datos extraídos de los cuestionarios. Atender al proceso de análisis ya realizado, nos permitió entonces reconocer e identificar ideas, conceptos y características que se acentúan y confirman desde estas voces más específicas. Referimos concretamente a las categorías genéricas y categorías específicas

<sup>24</sup> Las voces de los actores se retoman desde las entrevistas en profundidad, realizadas a cinco estudiantes que conformaron inicialmente la muestra seleccionada según propósitos para responder al cuestionario administrado previamente. Estos estudiantes pertenecen respectivamente a cada una de las carreras con las cuales se trabajó en el presente estudio: Prof. en Lengua y Literatura, Prof. en Filosofía, Prof. Educación Inicial (todos ellos de la FCH), Prof. en Ciencias Biológicas y Prof. en Ciencias de la Computación (ambos de la FCEFQyN).



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

ya determinadas y analizadas. Retomamos para ello la Tabla 2, presentada y explicada en el capítulo 3.

2- “Articulación” de categorías específicas o subcategorías emergentes, con las ya establecidas, que permitían completar y ampliar las mismas, otorgándole mayor profundidad al análisis teniendo en cuenta las nuevas evidencias empíricas.

Es decir, se incorporaron a los ya existentes, nuevos constructos que dieron más complejidad al análisis, mediante procesos de articulación que permitieron establecer semejanzas y diferencias. Es así que en estas circunstancias respetamos las subcategorías que presentamos en la Tabla 2, pero incorporamos e incluimos, las que surgieron en estos recientes hallazgos y reconstrucción del análisis. Así, tenemos las situaciones que se muestran en la siguiente tabla<sup>25</sup>:

**Tabla 21**

***Categorías Específicas Emergentes (Complementarias de las Anteriores)***

CATEGORÍAS GENÉRICAS o MACROCATEGORÍAS					
A. CONCEPCIONES SOBRE DISCAPACIDAD	B. CONCEPCIONES SOBRE LA PERSONA EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD	C. CONCEPCIONES SOBRE FORMACIÓN DOCENTE			
CATEGORÍAS ESPECÍFICAS O SUBCATEGORÍAS					
A.1 Paradigmas Consolidados		B.2. Concepciones en torno a la situación social de la persona en situación de discapacidad	C.1. Tradición eficientista	C.2. Modelo crítico	C.3. Oportunidades de formación (quehacer docente futuro en relación a la persona en situación de discapacidad)
A.1.a. Paradigma de la prescindencia		B.2.a. Accesibilidad universal	C.1.a. Diferencia entre formación y realidad	C.2.a. Educación- transformación	C.3.a. Formación docente y discapacidad
A.1.a.1. Teorías filosóficas- religiosas: Modelo Eugenésico		B.2.b. Formación de la persona en situación de discapacidad		C.2.b. Responsabilid ad docente (Docente como intelectual)	
		B.2.c. Invisibilidad social de la persona en situación de discapacidad			

Nota: esta tabla muestra las categorías genéricas y categorías específicas emergentes en esta segunda etapa del estudio. Elaboración propia.

<sup>25</sup> Graficamos en esta tabla *solo* las nuevas categorías específicas complementarias que surgieron, pero el lector debe tener presentes que las anteriores (tabla 2) también continúan estando.



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

3- “Descubrimiento” de nuevas categorías genéricas y categorías específicas como novedad en los hallazgos empíricos.

Finalmente, las categorías genéricas que surgieron como novedad en esta etapa del análisis, cumplen incluso con la función de ser constructos de un grado tal de conceptualización y de abstracción que a su vez pueden incluir dentro de ellas a otras categorías genéricas ya delimitadas en la etapa anterior del estudio que, por supuesto, no pasarían a ser subcategorías (en el sentido estricto de la noción) sino que aquellas categorías novedosas actuarían como conceptos inclusivos, integradores y a la vez síntesis reflexivas de los ya presentados. Es así que organizar y mostrar de un modo comprensivo la interpretación de los datos de posicionamientos epistemológicos en relación a la persona en situación de discapacidad y a la formación docente, nos llevó al descubrimiento (mediante codificaciones, clasificaciones y categorizaciones) de las siguientes categorías genéricas que se agregaron al análisis<sup>26</sup>:

D) Inclusión-Exclusión

E) Impostergables en formación docente

En estas dos nuevas y contiguas categorías genéricas (al igual que procedimos con las categorías genéricas en una instancia inicial), se determinaron también originales categorías específicas o subcategorías, que fueron complementarias de las anteriores, las que se muestran en la siguiente tabla:

**Tabla 22**

***Categorías Genéricas y Categorías Específicas Emergentes***

CATEGORÍAS GENÉRICAS o MACROCATEGORÍAS	
D. INCLUSIÓN-EXCLUSIÓN	E. IMPOSTERGABLES EN FORMACIÓN DOCENTE
CATEGORÍAS ESPECÍFICAS O SUBCATEGORÍAS	
D.1. Discapacidad y subjetividad	E.1. Relación teoría-práctica
D.2. Discapacidad y ciudadanía	E.2. Formación docente como proyecto político
D.3. Discapacidad e inclusión educativa	E.3. Diálogo entre educador y educando
	E.4. Articulación formación docente y discapacidad

Nota: esta tabla muestra las categorías genéricas y categorías específicas emergentes en esta segunda etapa del estudio. Elaboración propia.

La tabla siguiente intenta mostrar el proceso analítico ya depurado que seguimos y las categorías que, en función de las fuentes que utilizamos, fueron surgiendo y establecimos finalmente para conceptualizar a la discapacidad, a la persona en situación de discapacidad y a la formación docente en la universidad en el contexto del presente estudio:

<sup>26</sup> Estas tendrán una numeración que continuará consecutivamente de acuerdo a las categorías analizadas en el capítulo 3 de esta tesis.



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:**

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

**Tabla 23**

***Categorías Genéricas y Categorías Específicas Emergentes***

CATEGORÍAS GENÉRICAS o MACROCATEGORÍAS							
A. CONCEPCIONES SOBRE DISCAPACIDAD		B. CONCEPCIONES SOBRE LA PERSONA EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD		C. CONCEPCIONES SOBRE FORMACIÓN DOCENTE			
CATEGORÍAS ESPECÍFICAS O SUBCATEGORÍAS							
A.1 Paradigmas Consolidados		A.2. Paradigma alternativo	B.1. Concepción de sujeto	B.2. Concepciones en torno a la situación social de la persona en situación de discapacidad	C.1. Tradición eficientista	C.2. Modelo crítico	C.3. Oportunidades de formación (quehacer docente futuro en relación a la persona en situación de discapacidad)
A.1.a. Paradigma de la prescindencia	A.1.b. Paradigma de la rehabilitación	A.2.a. Paradigma de la autonomía personal	B.1.a. Normalidad – Anormalidad	B.2.a. Accesibilidad universal	C.1.a. Diferencia entre formación y realidad	C.2.a. Educación-transformación	C.3.a. Formación docente y discapacidad
A.1.a.1. Teorías filosóficas-religiosas: Modelo eugenésico y Modelo de la marginación	A.1.b.1. Teorías funcionalistas: Modelo médico y Modelo biopsicosocial o integrador  A.1.b.2. Teorías interaccionistas: Modelo de la desviación social	A.2.a.1. Teorías sociopolíticas: Modelo social	B.1.b. Capacidades diferentes  B.1.c. Igualdad. Derechos	B.2.b. Formación de la persona en situación de discapacidad  B.2.c. Invisibilidad social de la persona en situación de discapacidad		C.2.b. Responsabilidad docente (Docente como intelectual)	
CATEGORÍAS GENÉRICAS o MACROCATEGORÍAS							
D. INCLUSIÓN- EXCLUSIÓN			E. IMPOSTERGABLES EN FORMACIÓN DOCENTE				
CATEGORÍAS ESPECÍFICAS O SUBCATEGORÍAS							
D.1. Discapacidad y subjetividad D.2. Discapacidad y ciudadanía D.3. Discapacidad e inclusión educativa			E.1. Relación teoría – práctica E.2. Formación docente como proyecto político E.3. Diálogo entre educador y educando E.4. Articulación formación docente y discapacidad				

Nota: esta tabla muestra las categorías genéricas y categorías específicas emergentes en esta segunda etapa del estudio que complementadas con las que surgieron en la primera etapa, constituyen la totalidad de las identificadas en el estudio. Elaboración propia.



Como ya dijimos, lo particular en estas nuevas interpretaciones, se vincula no solo con la posibilidad de ampliar explicaciones previas, sino también en relacionar algunas categorías genéricas inicialmente construidas con otras que, si bien configuran nuevos hallazgos empíricos, se constituyen al mismo tiempo en interpretaciones extensivas y hasta superadoras de otras categorías genéricas.

Así, en relación a ampliar explicaciones previas tenemos por ejemplo el caso de las categorías específicas o subcategorías *A.1.a. Paradigma de la prescindencia: A.1.a.1. Teorías filosóficas-religiosas: Modelo eugenésico y Modelo de la marginación*, que surgen en este análisis y que anteriormente no habían sido mencionados, y que su presencia requiere de análisis específicos que abordaremos en páginas subsiguientes.

Con respecto a relacionar categorías genéricas anteriores con las nuevas evidencias, hacemos referencia a la presencia de nuevos conceptos que si bien plantean aspectos que no habían sido explicitados hasta ahora (vale aclarar que referimos a datos aportados por las entrevistas desde las voces de los protagonistas), en su surgimiento permiten comprender planteos ya realizados, avanzando hacia un nuevo desarrollo conceptual que en su interior contiene, abarca y al mismo tiempo supera lo ya dicho, en una condición reflexiva que amplía e integra conceptualmente los datos previos. Por ejemplo:

- la categoría genérica o macrocategoría D) Inclusión-exclusión, involucrando las dos primeras categorías (ya analizadas en el capítulo anterior): A) Concepciones sobre discapacidad y B) Concepciones sobre la persona en situación de discapacidad.

- la categoría genérica o macrocategoría E) Impostergables en formación docente, retomando lo ya planteado en la categoría C) Concepciones sobre formación docente.

Es decir, mediante un carácter “reestructurador” en la narración interpretativa que realizamos, incluimos la delimitación de estas categorías genéricas o macrocategorías que contienen por su analogía conceptual a otras construidas en análisis previos pero que, con los nuevos datos empíricos, pueden ser ampliadas dando lugar a explicaciones que profundizan la comprensión de las mismas.

Asimismo, en base a esta misma idea reestructuradora, desarrollamos diferentes interpretaciones que relacionan en su seno a categorías específicas o subcategorías con numeraciones distintas (según el orden en que las fuimos creando) pero que al vincularse conceptualmente pueden estudiarse y analizarse conjuntamente. Estamos hablando de las siguientes situaciones (sugerimos al lector observar en paralelo con la tabla 23 la siguiente explicación):

- en relación a las concepciones sobre la persona en situación de discapacidad, la subcategoría *B.2.a. Accesibilidad universal* se analizará en el contexto de la subcategoría *4.3. Inclusión educativa*; por su parte la subcategoría *B.2.b. Formación de la persona en situación de discapacidad*, se retomará en la interpretación que realizaremos de la subcategoría *D.2. Discapacidad y ciudadanía* y, finalmente, la subcategoría *B.2.c.*



*Invisibilidad social de la persona en situación de discapacidad*, se retomará como parte del análisis de *D.1. Discapacidad y subjetividad*<sup>27</sup>.

- en cuanto a las evidencias en relación a formación docente: la subcategoría *C.1.a. Diferencia entre formación y realidad*, se analizará en el interior de *E.1. Relación teoría-práctica*; las subcategorías *C.2.a. Educación-transformación* y *C.2.b. Responsabilidad docente (Docente como intelectual)* se interpretarán como parte de *E.2. Formación docente como proyecto político* y, finalmente, la subcategoría *C.3.a. Formación docente y discapacidad* en *E.4. Articulación formación docente y discapacidad*<sup>28</sup>.

Recapitulando, las primeras aproximaciones exploratorias realizadas que dieron lugar a las originarias “categorías genéricas o macrocategorías”, así como a las iniciales “categorías específicas o subcategorías” (Mayz Díaz, 2009) son retomadas, al mismo tiempo que se agregan otras surgidas específicamente como resultado de la detección y reconocimiento de nuevos datos aportados mediante el “microanálisis” de las visiones e interpretaciones desde las voces de los actores (profundizadas a través de las entrevistas), así como de la revisión teórica.

Así, el análisis que presentamos a continuación, muestra resultados obtenidos de los datos recogidos a través de las “voces” registradas mediante entrevistas en profundidad (realizadas en agosto 2019) a 5 actores que conformaron el grupo inicial con los que primeramente se trabajó por medio de los cuestionarios (23 en total).

El trabajo realizado a partir de la interpretación de esas voces, permitió mediante su confluencia a través del cruce con las categorías inicialmente construidas, la creación de otras a partir de la categorización conjunta de los datos obtenidos a través de ambos procedimientos de recolección de datos (cuestionarios y entrevistas).

En otras palabras, este proceso espiralado de comparaciones constantes, posibilitó visibilizar que varias de las categorías como subcategorías que habían emergido, confirmaban significados, testimonios y evidencias. También observamos nuevos hallazgos que, por un lado, complementaban los anteriores, describiendo con mayor precisión y coherencia conceptual los nexos que las unían o los enunciados más generales que las incluían y, por otro lado, facilitaban una síntesis nueva, superadora de la anterior, articulando sincrónicamente. Creemos que este descubrimiento continuo de significados a través de integraciones mediante relaciones teóricas y conceptuales, que se desarrolló de manera ascendente y comprensiva, otorga mayor sentido y credibilidad a conclusiones.

#### **4.1 “Antiguos” Significados y Nuevos Descubrimientos**

A continuación, desarrollaremos la explicación y conceptualización de las subcategorías que surgieron del análisis de las voces de los entrevistados, en relación a la

<sup>27</sup> Estos planteos de análisis integradores podrán ser dimensionados por el lector cuando lea lo desarrollado en la interpretación y comprensión conceptual de las evidencias empíricas que realizamos más adelante, en el capítulo 5 de esta tesis.

<sup>28</sup> Estos planteos de análisis integradores podrán ser dimensionados por el lector cuando lea lo desarrollado en la interpretación y comprensión conceptual de las evidencias empíricas que realizamos más adelante, en el capítulo 6 de esta tesis.



categoría genérica en relación con *concepciones sobre discapacidad* que se revelan en esta oportunidad y que anteriormente no se habían expresado.

Para desarrollar estos significados, desarrollamos el análisis mediante un recorrido que contempla la organización de la Tabla 23, a los fines de que al lector le resulte de fácil identificación las categorías y subcategorías a las que referimos.

En principio partiremos de las categorías específicas o subcategorías que hemos denominado *A.1.a. Paradigma de la prescindencia: A.1.a.1. Teorías filosóficas-religiosas: Modelo eugenésico y Modelo de la marginación.*

Posteriormente retomaremos desde estas mismas voces aquellas concepciones que hacen alusión a otros paradigmas de interpretación de la discapacidad, que nuevamente fueron expresados en el contexto de estas evidencias empíricas, complementando posicionamientos que ya fueron expresados por el grupo general con el que se trabajó mediante los 23 cuestionarios realizados, y que al mismo tiempo guardan afinidad interpretativa con lo que se está desarrollando. Estamos haciendo alusión a las siguientes subcategorías: *A.1.b. Paradigma de la rehabilitación: A.1.b.1. Teorías funcionalistas: Modelo médico y Modelo biopsicosocial o integrador; A.1.b.2. Teorías interaccionistas: Modelo de la desviación social y A.2.a. Paradigma de la autonomía personal: A.2.a.1. Teorías sociopolíticas: Modelo social.*

#### **4.1-1) Categoría A. Concepciones sobre Discapacidad**

##### **A.1 Paradigmas Consolidados**

###### ***A.1.a. Paradigma de la Prescindencia***

**A.1.a.1. Teorías Filosóficas-Religiosas: Modelo Eugenésico y Modelo de la Marginación.** Como ya expresamos en capítulos anteriores, en la conceptualización de la discapacidad, así como en la concepción que se asuma en relación a la persona en situación de discapacidad, destaca el hecho de que son significados variables según los contextos, según las épocas y según las culturas. Es así que remitiéndonos a lo planteado por Palacios (2008) un aspecto importante a destacar en estos significados tiene relación con el “valor asignado a la vida” de una persona con discapacidad.

Es conocido que desde determinadas teorías filosóficas y religiosas que en un momento cultural e histórico gozaron de aceptación para la sociedad, la persona en situación de discapacidad no era considerada como sujeto de derechos e incluso, ni siquiera era valorada como digna de vivir, por lo cual en la época de la antigüedad clásica se llegaban a tomar medidas ultrajantes tales como quitarles la vida ni bien nacieran “con esa condición”, lo que refiere explícitamente a la idea del *modelo eugenésico*.

Hoy, si bien en planos epistemológicos-conceptuales y en representaciones sociales-culturales hemos avanzado hacia otras concepciones, no podemos desconocer que resulta necesario al menos preguntarnos acerca de derechos individuales que en nuestro contexto social están exigiéndose como necesarios y que posiblemente planteen nuevamente la pregunta acerca del “valor asignado a la vida”, en especial la vida de la persona en situación de discapacidad.



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

En el contexto de estos posicionamientos creemos que es válido sumar al análisis que venimos realizando, la explicación y conceptualización de evidencias empíricas que surgieron de las voces de los entrevistados y que dieron lugar a la creación de esta categoría. Ello nos conduce a abordar algunas reflexiones relacionadas con el aborto, debido a legislaciones que en nuestro contexto social están discutiéndose<sup>29</sup>. Referimos expresamente al siguiente testimonio:

*- ... ahora hay toda una movida pro aborto, que pareciera que es... es lo que nos va a salvar... ¡qué se yo!, hay cosas muy raras, porque aborto es interrumpir algo, y es una vida... y me asusta, y es como que no, no, no... por ejemplo **con el tema discapacidad, viene un niño “defectuoso porque le falta un brazo”, ¡Ah, bueno! lo eliminamos y listo, porque le va a faltar eso, y a lo mejor todo lo demás está bien, o te dicen o bueno va a ser discapacitado, abórtalo, porque se hace... son políticas eugenésicas que ahora con el aborto van a estar legalizadas... cuando se ha ganado tanto en materia de derechos, es como que con esto tirás todo para abajo... y no se ve tampoco el tema de la protección del embarazo, hasta viéndolo de manera económica, surgen cuestiones difíciles, porque por ejemplo las mutuales pueden excusar pagar ecografías tempranas a toda persona que lleve a cabo su embarazo, porque si se considera que no hay vida dentro del vientre materno en esa época, lo que se argumenta para el aborto... (E-1)**<sup>30</sup>*

Resulta de significativo valor el posicionamiento expresado porque destaca claramente que incluso dentro del discurso del modelo social, existen ciertas contradicciones que deben ser evidenciadas, si creemos fehacientemente que la vida de la persona en situación de discapacidad tiene el mismo valor que la vida del resto de las personas. Y si consideramos lo expuesto por quién entrevistamos, podríamos entender que esta posibilidad que se plasma en determinadas legislaciones, o los planteos defendidos desde diversas posturas, probablemente encubran una práctica más bien típica del paradigma de prescindencia, en su versión del modelo eugenésico. Continúa el testimonio:

*- ... o sea, **podes estar de acuerdo con el aborto por otras cuestiones, pero no decir que no hay vida ahí, o que no hay persona, en realidad es eso, que no hay persona, porque en realidad... siempre la vida comienza ahí... vos podes estar de acuerdo en que a esa vida la puedas eliminar, pero esas son otras cuestiones, pero que ... ahí no hay persona me parece terrible (E-1)***<sup>31</sup>

<sup>29</sup> Debemos aclarar que la elección de abordar el tema en este apartado, depende exclusivamente de las evidencias obtenidas mediante las entrevistas, lo que no significa la adopción de postura alguna en lo relativo a la cuestión del aborto, ya que ello ni se encuentra relacionado ni es objeto del presente trabajo.

<sup>30</sup> E-1 (Entrevista 1) y así continuaran sucesiva y consecutivamente numeradas a lo largo del escrito (E-2; E-3; E-4; E-5).

<sup>31</sup> Solo a manera de aclaración podemos decir que, en nuestro país, el Código Civil, en su Libro Primero, Título III, artículo 63, sostiene que “son personas por nacer las que no habiendo nacido están concebidas en el seno materno”. También, en este mismo sentido, se realiza una reserva al artículo 1 de la Convención de Derechos del Niño, declarando que la norma debe interpretarse en entendiendo por niño a todo ser humano desde el momento de su concepción y hasta los 18 años de edad (Ley 23.849, de Aprobación de la Convención de Derechos del Niño, artículo 2).



Considerando lo afirmado por Palacios (2008) se entiende que la vida del niño o niña con discapacidad no tiene significado para una sociedad que concibe que como persona no tendría nada que aportar, e incluso que “ni sería una vida lo suficientemente digna como para merecer la pena los esfuerzos que implicarían su nacimiento y posterior desarrollo” (p.127). No cabe duda de que el planteo esbozado representa claramente no solo la complejidad del tema, sino también las contradicciones de tales posicionamientos con los presupuestos del modelo social, en especial con aquél que considera que todas las personas son iguales en dignidad, más allá de cualquier característica personal. Desde la filosofía del modelo social se defiende que el aborto en razón de la discapacidad es claramente discriminatorio, lo que las evidencias expresadas manifiestan de manera concluyente.

Palacios (2008) refiere que

... en los países cuya legislación prohíbe el aborto, es común la despenalización en ciertas circunstancias. Una de ellas es el caso de la persona por nacer a quien se detecta una diversidad funcional. Esto puede ser la consecuencia de diferentes justificaciones, desde que la persona se considera una carga para sus padres y para la misma sociedad, hasta que no tiene mucho sentido hacer nacer a una persona en esa condición, debido a que se presupone que su vida no será lo suficientemente digna para ser vivida, o que no encontrará demasiados caminos para su desarrollo como sujeto moral (p. 126).

Es decir, considerando la filosofía del modelo social, observamos que existen contrariedades y discordancias significativas en ciertos discursos sociales y legales, ya que, si se considera que la vida de las personas con discapacidad es igualmente digna que la del resto de las personas, no debería permitirse el aborto en razón de una discapacidad. Al respecto, la autora retoma los planteos de algunos teóricos que consideran que las pruebas prenatales y el aborto selectivo, constituyen en realidad una opresión manifiesta, y perpetúan los mecanismos de “prescindencia” de las personas en situación de discapacidad. Por ejemplo, Morris (2000, citado en Palacios, 2008) sostiene que el “aborto selectivo” se basa, fundamentalmente, en prejuicios que consideran que vivir con una discapacidad no merece la pena. Por su parte Bailey (2000, citado en Palacios, 2008) destaca las ideas opresoras de la normalidad cuando pone de manifiesto las consecuencias de las pruebas prenatales de personas con discapacidad a la luz de los avances más recientes de la genética.

En este contexto epistemológico queremos sumar al análisis otros aspectos que creemos pueden ser aquí desarrollados. Aludimos a evidencias empíricas, igualmente obtenidas mediante las entrevistas, que claramente señalan las actitudes de marginación que la sociedad asume en relación a las personas en situación de discapacidad, y que también forman parte de esta “prescindencia”.

En consonancia con esta idea de “prescindir” de la persona en situación de discapacidad, puede hacerse referencia a la asunción por parte de la sociedad en general de ciertas pautas y valores culturales que llevan a la negación de su condición como persona y por tal, de los derechos inherentes, segregándolos de la vida en sociedad, dando lugar al *modelo de marginación*. Esta idea fue muy preponderante en el período del medioevo, en donde las personas con discapacidad se encontraban en el grupo de “los pobres” y los marginales, excluidas del resto de las personas, primando la necesidad de “liminalidad”, dado que eran “innecesarias”.



En este sentido, los testimonios de los estudiantes entrevistados son decisivos. Consideramos importante dar cuenta de que las evidencias empíricas a las que remitimos, critican dichas concepciones segregacionistas y reflexionan acerca de la fuerza que en la actualidad aún tienen estas antiguas ideas que, de manera asombrosa, no por antiguas son menos vigentes:

- ... **siempre las personas con discapacidad estuvieron como aparte, como segregados “más allá”, y cuesta verlos como personas, como sujetos de derecho, siempre se los... pareciera que el problema es de otros, por eso “yo no me involucro” ... tiene que ver con la formación del sujeto ¿no? porque pareciera que estamos todos preparados para ser eficaces económicamente, para producir... y el otro que va más lento es como que me retrasa, entonces no me sirve... la movida de los padres y de los profesionales, que son muchos, ha ayudado a romper con esquemas, concepciones, criterios preformadas no sé de dónde y desde hace mucho tiempo... antes se los escondía, era mala palabra decir tiene deficiencia mental o es Down... (E-1)**

- ... recién ahora la Municipalidad tiene un ascensor, y es una institución pública que se supone que tiene que estar abierta a toda la comunidad para que todo el mundo pueda llegar, digamos... **eso serían actos discriminatorios desde el punto de vista social...** y después de pronto quieren subsanarlos haciendo una rampa, como las que hacen ahora en todos lados, que no son funcionales porque no cumplen con las normativas, que aunque no entiendo de arquitectura me da la sensación de que no son demasiado funcionales **y falta conciencia social también**, ambas cosas, porque están las rampas pero después hay una madre que tiene que movilizar a su hija en sillas de ruedas o de pronto una persona anciana que tiene problemas para moverse, necesita la rampa, la rampa está, pero viene otro y estaciona un auto en frente, o sea falta conciencia social... (E-2)

- ... **la discapacidad es más bien como una concepción social y no algo que realmente tenga la persona...** me parece que es así, yo realmente lo pienso así, y que ... **que bueno justamente estas personas con discapacidad se reúnen con toda la gente marginada, por nosotros, de la sociedad**, como por ejemplo la gente de muy bajos recursos, o incluso las mujeres también... - ¿Cómo que entran todos en un mismo grupo a los que se “aparta”, por decirlo de alguna manera? - ¡Exactamente! ... Ahora, a lo mejor, está un poco más trabajado ese tema, pero hasta no hace mucho los marginados eran ellos ... (E-3)

- ... **estamos tan apegados a todo esto de la normalidad, de ver qué es lo normal, que me parece que esa persona con discapacidad rompe con ese esquema y entonces, bueno “nos horrorizamos” ... y por supuesto que debería cambiarse eso y desde la escuela me parece fundamental ... una discapacidad motriz en la cual el niño o niña tenga que ser ayudado por un andador va a destacar... los ojos inevitablemente y lamentablemente van a ir a esa persona, porque somos humanos y fuimos educados de esa forma, para poner el foco en lo diferente de mala forma, no de valorarlo y de ver lo diferente en todo... pero sí creo que es una cuestión también de la mirada del otro (E-4)**



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

*- ¿cuál es el significado que te parece que a nivel social es el más relevante, el más explícito en torno a lo que es la discapacidad? - Bueno, ante todo, creo que lo que se llama discapacidad es que esa persona no está completa... o sea ¿qué es un discapacitado? es alguien que no... no parte de las mismas condiciones que el común. - ¿Y cuáles serán esas mismas condiciones? - Por eso te digo, es un concepto, o sea ¿qué dice la sociedad? y, bueno, no tiene las mismas condiciones, entonces... ¿a qué nos lleva esto? a que se dice que entorpece... esa es la idea... no es que es distinto... sino que no parte con las... no parte del mismo lugar que los otros, le falta algo, le falta algo, entonces cuando te mezclas con ese, ese te entorpece, porque vos tenes otras condiciones y ese es como que te atrasa, esa es la idea ... el discapacitado es el diferente, es el otro, es el que hay ciertas condiciones que no cumple, entre comillas, o sea son todas ideas terribles... que te dividen, te separan, sos el otro... ehh... y por eso te digo que es muy peligroso, porque muchas veces en lo que consideramos normal, hay muchas cosas que nos separan... (E-5)*

Creemos que es explícita, en las expresiones de los distintos testimonios, la crítica y quizás hasta la autocrítica, que los estudiantes plantean en relación a las concepciones sociales respecto a la persona en situación de discapacidad. Hay conciencia acerca de las actitudes prejuiciosas y discriminativas a las que permanentemente se las somete como objetos de lástima o de asistencia, en base a una concepción de que la persona en situación de discapacidad no tiene nada que aportar a la sociedad, porque “no es normal”, “no está completo”, “le falta algo”. Por tal motivo se los excluye, se los aparta, marginándolos, sin considerarlos sujeto de derechos, con obligaciones plenas para convivir como un ciudadano más.

Lo interesante a señalar tiene que ver, tal como las evidencias empíricas lo demuestran, con el hecho de que ni la “naturaleza objetiva” de la discapacidad e incluso ni siquiera las “condiciones y/o características personales” de la persona, son las que en sí mismas generan las concepciones y actitudes sociales imperantes, sino más bien los prejuicios, preconceptos y representaciones que históricamente se han mantenido y mantienen en un contexto social determinado, que tal como hemos descripto en otros capítulos no han sido homogéneos ni estáticos, sino que han sido objeto de variaciones.

Asimismo, no podemos desconocer las distintas afirmaciones que hacen quienes entrevistamos, respecto a que aun socialmente persisten planteamientos e incluso prácticas que lamentablemente no suponen precisamente la anulación de algunas anteriores. Pese a las variaciones históricas entre épocas y entre culturas, también hay ciertas líneas persistentes que giran en torno a una constante histórica, la marginación. Con ello la consecuente exclusión y discriminación.

Una vez más resulta de interés demostrar la incompatibilidad de estos preceptos con la postura asumida en la actualidad, respecto a considerar a la persona en situación de discapacidad como sujeto de derecho. Por ello la necesidad de dialogar, en un debate más amplio, con el objeto de tomar posturas acerca del lugar que ocupa la diferencia en la sociedad, acerca de esos “conceptos” que construimos en relación al otro diferente.

Todos los testimonios expresados anteriormente son contundentes al respecto. Sin embargo, hay uno que textualmente dice: “... fuimos educados de esa forma, para poner el foco en lo diferente de mala forma, no de valorarlo y de ver lo diferente en todo... creo que



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

es una cuestión (...) de la mirada del otro”, que señala con una claridad abrumadora cómo bajo esta lógica, la educación se impone el deber de formar en cada uno de nosotros una idea de sujeto que se define desde los criterios que determinan lo que socialmente está establecido; en otras palabras, “desde los parámetros que (...) otorgan una identidad, (...) la educación se propone hacer de cada uno, alguien con una identidad bien definida por los cánones de la normalidad, aquello que debe ser habitual, repetido” (Castro y Ferrari, 2013, p.37), inmodificable y estatuido en base a una norma.

Coincidimos con Bárcena y Skliar (2015) cuando expresan que la tendencia “psicologizante” de algunos discursos pedagógicos, contribuye reforzando esta mirada de marginalidad, casi de desprecio hacia lo diferente, hacia el diferente. Desde este punto de vista, solo se pueden “mirar las cosas sin terminar viendo nada en ellas, porque lo que hacemos es mirar para confirmar lo que ya sabíamos de ellas” (p.18).

Esto nos interpela, entre otros aspectos, a que debemos realmente “ver” a la persona en situación de discapacidad como un sujeto en lugar de como un objeto. Que superemos el “cuesta verlos como personas, como sujetos de derecho” supone darle acceso al beneficio pleno de las libertades fundamentales que la mayoría de las personas dan por sentadas, y hacerlo de forma respetuosa y sensible a su diferencia, sin “horrorizarnos”. Significa abandonar la tendencia a percibir a la persona en situación de discapacidad como un problema, para verla en cambio en el contexto de sus derechos.

Quisiéramos una vez más retomar las palabras de Bárcena y Skliar (2015) que tan claramente expresan la fuerza de lo homogéneo, de lo idéntico, por sobre la riqueza de lo diferente:

Somos únicos en la persona que somos, y múltiples en nuestras formas de expresión. Bajo el imperativo de la normalidad, lo que se presenta al mundo y a los otros como lo radicalmente diferente es una perturbación que, al serle recordada de continuo al sujeto, provoca un cierto sentimiento de culpa que lleva a querer deshacerla por asimilación al principio de normalidad ya establecido. Podríamos decir, entonces, que la ilusión de normalidad *tranquiliza* la perturbación de la diferencia como presencia singular y problemática en el mundo. Y es que hay muchas maneras de invocar palabras que nos tranquilicen, y muchas más de procurarnos formas de pretender curarnos (p.18).

Para finalizar este apartado creemos necesario manifestar que coincidimos con los testimonios expresados, en entender que si bien en la actualidad hay una clara transición hacia los paradigmas alternativos, en especial hacia el modelo social, para conceptualizar y comprender a la persona en situación de discapacidad, aún están presentes en algunas políticas legislativas o en la lucha por ciertos derechos individuales, así como en las prácticas sociales “inclusivas”, el resabio de modelos de interpretación de la discapacidad que creíamos superados, y que desde nuestro lugar consideramos necesario apuntar.

En concordancia con Palacios (2008) consideramos que la práctica del aborto eugenésico, continúa siendo la presencia del paradigma de prescindencia y que, desde el lugar de la educación entendida como una praxis de emancipación, requiere al menos de reflexiones que debatan acerca del valor de la vida. En ello el Estado tiene la responsabilidad de hacer frente a estas vicisitudes, a fin de garantizar el pleno respeto de la dignidad y la igualdad de derechos de todas las personas: el derecho a la vida es uno de ellos.



Asimismo, quisiéramos señalar que esta misma idea de “prescindir” de la persona en situación de discapacidad también se evidencia en el modelo de marginación, en lo que atañe a la segregación y rechazo de la que son objeto, negándoles la participación plena en la sociedad, en la consideración de que no pueden, desde su lugar, “aportar” nada al contexto en el que se desenvuelven. También, esta marginación se evidencia en la invisibilidad y la falta de consideración de los derechos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad, que en la mayoría de las ocasiones se ven imposibilitadas de participar en muchas de las actividades que hacen a una vida en sociedad, no siempre por sus “características personales” sino por las condiciones que el contexto deja de brindar para su autónomo funcionamiento.

### ***A.1.b. Paradigma de la Rehabilitación***

**A.1.b.1. Teorías Funcionalistas: Modelo Médico y Modelo Biopsicosocial o Integrador.** En este punto podríamos preguntarnos qué decir más allá de lo que ya fue explicitado hasta ahora a lo largo de esta tesis, y quizás aquí logremos, como sostiene Skliar (2015) que, haciendo varias lecturas de un mismo hecho, recién allí pueda acontecer la diferencia entre la primera y la segunda lectura, entre esta y la subsiguiente.

¿Qué diferencia quisiéramos hacer acontecer? Tal vez, la que pueda poner en evidencia aquellas concepciones que surgieron como expresiones de una “alteridad” (Skliar, 2015) que al igual que las concepciones descritas en el apartado anterior, pretenden invisibilizar, negar, homologar y en el mejor de los casos moldear-rehabilitar a otro que no es como nosotros, a otro que por esas características no tiene cabida en este contexto social.

Estas concepciones centradas en el modelo médico o en el modelo biopsicosocial, reflejan una significación negativa basada en el sujeto, haciendo hincapié particularmente en la diferencia entendida como enfermedad o estigma. Al mismo tiempo desde estos modelos la persona en situación de discapacidad es designada con diversos conceptos, “resultado de un largo proceso de construcción e invención diferencial que categoriza y estigmatiza” (Skliar, 2015, p.42). A su vez, estas concepciones habitualmente dan lugar a prácticas que en general están presididas por rechazo, marginación, repulsión en casos extremos, como también observamos respecto de otros modelos.

En este contexto resulta valioso recuperar de las evidencias empíricas el siguiente testimonio:

- *¿cómo visualizas las oportunidades de futuro de una persona con discapacidad? - (silencio) Me cuesta ver... depende de las discapacidades, a veces... es depende de las discapacidades, hay algunos que pueden manejarse muy bien y ser autónomos y manejar su propio dinero, y hay otros que a lo mejor tienen muchísimas dificultades... el espectro es muy amplio... (silencio)... medio como que tampoco tengo bien una definición... porque como la discapacidad puede ser tan amplia... puede ser intelectual, puede ser motriz, sensorial... ehh... siempre pienso la discapacidad... bueno la motriz me parece que puede ser circunstancial mientras que intelectualmente este bien es como que puede lograr más cosas... (E-1)*

Es decir, épocas nuevas, pero concepciones antiguas. Podemos observar que aún prosiguen formas de valorar a la persona en situación de discapacidad que no pueden correr



la mirada de un *modelo médico*, centrándose en “la discapacidad” del propio sujeto para estimar, juzgar sus posibilidades de realización. Pareciera que solo es posible pensar en prácticas del pasado: la estigmatización en función de déficit e incluso con un “diferencialismo” al interior de la diferencia, que señala situaciones de mayor marginación y/o rechazo.

Creemos válidas las palabras de Skliar (2015) cuando expresa:

El hecho que algunas identidades o marcas de identidades sean consideradas diferentes, nos sugiere que se ha producido un cierto tipo de diferencialismo, es decir, que esas marcas se consideran negativas y en oposición a la idea de lo normal, de la normalidad. El diferencialismo, además de ser un proceso político, constituye una trampa cultural y educativa (p. 42).

En síntesis, desde estos posicionamientos las evidencias empíricas nos revelan una vez más contradicciones entre, una perspectiva social que en ocasiones se evidencia para poder observar críticamente la realidad y buscar transformarla, y estas posturas que contrastan profundamente, porque asumen una mirada contraria, que trata de clasificar a las personas en función de su utilidad y dejar de lado a las que presentan diferencias importantes.

En este contexto epistemológico, creemos que podemos sumar al análisis otras perspectivas que también expresan las evidencias empíricas recogidas:

*- ... una persona con discapacidad es una persona... ehh... no quiero decir que le falta algo... pero que tiene una condición que muchas veces la limita de alguna u otra forma, a veces no te limita en cuestiones motrices o del lenguaje, pero sí afectivas... o ... son condiciones que te limitan y que también te limitan porque el contexto no está preparado para que no lo haga... ehh... el contexto está preparado para el neurotípico, no está preparado para la diversidad y para lo divergente, entonces el contexto te lleva a que esa condición que no es, entre comillas normal o esperable, te condiciona y te limita... (E-4)*

En este testimonio, podemos observar claramente la presencia de una concepción basada en el *modelo biopsicosocial o integrador*, desde el cual se reconsidera el concepto de discapacidad (como término genérico que recoge, entre otros aspectos, las limitaciones en la capacidad de llevar a cabo actividades y las restricciones en la participación social) no solo desde esa “condición del sujeto” sino desde el “funcionamiento” (como término genérico referido a la capacidad de desarrollar actividades y la posibilidad de participación social), que se vincula con los “factores contextuales”. Es decir, aparentemente se supera una perspectiva bio-médica, pero aún se acentúan los aspectos que con la mención del contexto se intentan relativizar.

*- ¿Sería como una construcción...? - Entre lo biológico y lo cultural... sí, sí... siempre pongo el ejemplo de que si a mí me dicen ¿cómo definirías tu cuerpo? y mi cuerpo tiene una gran discapacidad porque no puedo correr dos metros sin caerme y es una discapacidad porque es algo que yo no estoy pudiendo realizar, una capacidad que a mí me está faltando, potenciar tal vez... ehh... y en los niños con discapacidad también, en mayor o menor medida es algo que en ellos capaz que no está siendo potenciado o debe ser potenciado por otro lado, de otra forma... ehh... todos tenemos algo que nos falta entre comillas, nada más que en ellos capaz que en ellos se hace más notorio (E-4)*



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

Vemos claramente cómo aún la concepción sobre discapacidad y sobre la persona en situación de discapacidad, no son superadoras de otros modelos. Si observamos con detenimiento aún podemos ver concepciones más bien pertenecientes al siglo XIX: lo biológico y lo social, en donde a su vez está presente también la idea de “modificabilidad” dada por la influencia contextual que puede “potenciar capacidades”.

Finalizando lo expresado hasta aquí, quisiéramos resaltar la disociación que se revela entre lo que en realidad son los avances conceptuales, jurídicos, educativos respecto a las circunstancias de vida de la persona en situación de discapacidad, y lo que en las concepciones sociales se evidencia (al menos, basándonos en el material empírico obtenido). Hay una marcada brecha que parece denotar que aún falta mayor aceptación y verdadera conciencia para que estos preceptos realmente se traduzcan en prácticas de reconocimiento efectivo.

En este sentido es muy oportuno el siguiente testimonio:

*- ... **ahora es abrir el mundo a todo esto y no está para nada preparado, antes de abrir el mundo capaz que tuviéramos que haber acomodado un poquito para poder decir, bueno, ahora sí... incluimos e incluimos de verdad, pero si incluimos y a la vez excluimos con el poco acomodamiento edilicio y formación que hay, es toda una pantalla para mí... incluir porque la ley te obliga, no porque vos realmente estás comprometido a eso (E-4)***

Coincidimos en la necesidad de que ambos lenguajes (el de la teoría y el de la práctica) no se vuelvan irreconciliables, porque de lo contrario solo los preceptos legales, educativos, etc., se convierten en el único modo de reconocer los derechos de las personas en situación de discapacidad y de evitar las situaciones de marginación, discriminación, etc. Es decir, no puede tratarse el reconocimiento y la aceptación de la diferencia solo de una retórica teórica; no, si como educadores queremos asumir responsabilidades en relación con el otro.

En este contexto preocupan algunas de las evidencias empíricas en relación a ciertas concepciones de estos futuros profesores, dado que también observamos en los testimonios presentados la disociación comentada: por un lado, las afirmaciones de presupuestos de los últimos avances en materia legal y educativa (modelo social) y estas concepciones presentes en los futuros profesores (las cuales refieren tanto al modelo médico como al modelo biopsicosocial). Sin embargo, creemos que esa falta de congruencia demuestra claramente la complejidad de la problemática que estamos abordando, porque estas mismas personas en otras ocasiones a lo largo de las entrevistas, han expresado claros posicionamientos personales con fuertes convicciones en relación a una mirada más sociopolítica.

No pensamos que ello sea equívoco, más bien entendemos que la problemática estaría en no ser consciente de esta realidad que a todos nos invade: a veces los aspectos conceptuales van más de prisa que las prácticas sociales y nuestras concepciones. Al respecto coincidimos con estas expresiones:

*- **Creo que desde el mismo hecho de estar planteándose estos temas ya es un avance, porque me da la sensación de que si uno no reconoce la existencia de un problema es porque lo está ignorando y no está actuando en consecuencia, entonces el hecho de hacer este planteo, de verlo como un problema y analizarlo y ver cómo se puede***



***solucionar en lo concreto en la actualidad o con proyección a futuro, ya implica un cambio... (E-2)***

De todos modos, sí profesamos lo fundamental que resulta que la formación docente, permita evidenciar mediante la reflexión y la crítica constructiva estas “disonancias”, a los efectos de promover una “liberación” epistemológica y verdaderas reflexiones hermenéuticas en pos de una transformación (aspecto que retomamos en el capítulo 6 de esta tesis).

**A.1.b.2. Teorías Interaccionistas: Modelo de la Desviación Social.** Para los interaccionistas simbólicos la manera en cómo las personas definen “el mundo” y el proceso por el cual se establece la comprensión, determinan las concepciones que se construyen acerca de la realidad en lo cual es fundamental entender, además, que los seres humanos son sociales y que el significado se desarrolla por la interacción con los otros. Por eso, desde esta mirada cobra relevancia observar al grupo que define “el objeto”, a la historia y a la naturaleza del proceso de definición y de participación, más que al “objeto mismo”.

Al respecto, un aspecto que recuperamos en este contexto, es acerca de la construcción “del otro, del otro diferente”. En este sentido, resulta interesante observar que, desde esta perspectiva, lo esencial es entender que los conceptos de discapacidad, diferencia son categorías construidas, por lo que las definiciones de o acerca de ellos tienen que ser comprendidas como productos de las personas, los procesos, las instituciones y las sociedades que las crean.

En el contexto de estos postulados, los testimonios recogidos por medio de las entrevistas son sumamente elocuentes cuando expresan que:

***- ... se los ha tratado tanto de inútiles... y se termina creyendo eso ... la propia persona se lo cree... por un lado te dicen si vos podés, vos podés, y sin embargo a lo mejor no pueden hacer el “clic” para decir: sí, realmente puedo, porque es muy duro lo que ven... algunos..., (...) lo sienten muy profundo, porque se dan cuenta que los miran mal, cuando se ríen de ellos... y lo sienten, y además si los tratas de inútiles, de que no pueden... cuesta romper... ello tiene que ver con la formación desde niño, de que son personas que piensan, qué sienten, qué desean y qué pueden... y los que creen en ellos después se sorprenden y en realidad no tiene por qué sorprender tanto, porque tendría que ser natural... (E-1)***

***- ... pero como para todo, siempre vemos al otro como diciendo “¿y éste?” ... primero es como que lo tenemos que catalogar para ver qué cosas pueden lograr, hacer, pensar, sentir... (E-1)***

***- ... siempre estamos viendo qué es normal, qué es discapacidad o qué está fuera de lo normal y al final el espectro es tan amplio, hasta para lo normal no sabemos qué es lo normal, a lo mejor lo normal no es lo normal... (E-1)***

***- Me parece que la sociedad no los incluye, al contrario, los excluye y más en esta época que vivimos en la era de la imagen y de la inmediatez (E-2)***



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

*-... y la mirada del otro, el prejuicio de, la falta de empatía del otro, de solidaridad ... - ¿Es como que socialmente solo aceptamos a los que somos todos iguales? - Si... a los que son iguales, o a los que se creen iguales a ciertos estereotipos (E-2)*

*- ... la escuela exige un acompañante para todos los niños en situación de discapacidad... eso hace que se diferencien porque están con otra persona... (E-4)*

*- ... me parece que en el tema de la discapacidad está más presente el otro que nunca, creo que hay que contemplar... y no discapacidad en el sentido de discapacidad grave, ósea la discapacidad es algo entre comillas... (E-5)*

Podríamos preguntarnos en este mismo sentido por el significado de esas palabras que resuenan en las expresiones retomadas, y allí tal como plantean Bárcena y Skliar (2015) sería interesante detenernos a reflexionar acerca del sentido (o sin sentido) que conservan, y más bien interpelarnos por la relación que mantenemos con lo que esas palabras describen.

Es interesante el planteo dado que podemos destacar que centrados en este modelo, tal como señalan las evidencias empíricas solo podríamos hacer notar la desviación, la anormalidad, la discriminación, el destacar como distinto negado. Y las palabras, se construyen para reafirmar eso. Para dar lugar a ciertas concepciones sociales que posicionadas desde un “nosotros de la normalidad”, prejuzgan y someten desde el poder que tienen. Lamentablemente en ese proceso nos olvidamos que hay un otro-persona que está implicado, y que como señalan los testimonios “se termina creyendo eso”. Lo notable de esta situación es que tal vez su mirada es distinta, pero termina prevaleciendo la fuerza normalizadora de ese nosotros.

*¿Es inevitable? No lo sé. Hay algo así como una incapacidad de articulación, es decir, de poner en lenguaje, en palabras las realidades que vemos o las que vivimos. (...) ¿Será que lo que llamamos locura no es otra cosa que un sufrimiento derivado de la impotencia por articular con el lenguaje del mundo el mundo caótico que se lleva dentro? Sigo sin saberlo. (Bárcena y Skliar, 2015, p.5)*

Y en este sentido es elocuente uno de los testimonios que refiere precisamente al dolor, al sufrimiento de saber, conocer esa mirada social. Porque precisamente “lo real es lo que es, no lo que debería ser” (p.5), “no se puede parar la fuerte corriente del discurso, que fluye incesante, el flujo de la lengua que envuelve el mundo” (p.4). Pero ese discurso, en voces de nuestros entrevistados, “cataloga” en función a “estereotipos, prejuicios”, “excluye en función a imágenes” y no nos permite preguntarnos si “la discapacidad es algo entre comillas”, “si lo que es normal a lo mejor no es normal”.

Como expresan las evidencias recogidas, creamos conceptos que no nos habilitan referirnos al otro en reconocimiento de su diferencia, aceptando su presencia como lo que es, no como lo que creemos que debería ser en función a una norma estándar que se utiliza como vara para medir la desviación.

*(...) “diferencia”, una palabra que me incomoda y que nunca sé qué, o cómo, hacer con ella. ¿Por qué nos empeñamos en nombrar como diferencia lo que no entendemos? Podemos referirnos con esta palabra (...) a los locos, o a los enfermos, o a los extranjeros, o a los discapacitados. Todas esas figuras que el saber médico, el social, el político o el pedagógico, y otros, han nombrado ya; diagnosticado, definido y encerrado en un marco claro de definiciones. (Bárcena y Skliar, 2015, p.6)*



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

Los testimonios retomados de estos estudiantes próximos a recibirse para ser profesores, expresan con claridad inequívoca cómo estas concepciones basadas en el modelo de la desviación social aún continúan tan vigentes como entonces. Además, atestiguan preocupación, reflexión, compromiso con aquellos que han sido convertido en “cosas” y, nosotros confiamos que en un gesto de “amor verdadero” (Freire, 2002), asumen en sus convicciones que “la educación es un acto político”, no neutro, que implica a un educador que toma posiciones y “viva coherentemente su opción” (Freire, 2008, p.109). Posiciones que en este caso representan casi una denuncia de la necesidad de transformación de esa realidad, para que la persona en situación de discapacidad logre emanciparse de esas miradas sociales.

Retomando lo que en párrafos anteriores planteábamos esta preocupación por el otro, este acto de “amor verdadero”, implica además preguntarse por la relación que mantenemos con lo que describen las palabras que utilizamos, dado que en ellas se expresa una relación, “porque la diferencia no es un sujeto sino una relación” (Bárcena y Skliar, 2015, p.8).

Al respecto es indudablemente claro la expresión del testimonio “y los que creen en ellos después se sorprenden y en realidad no tiene por qué sorprender tanto, porque tendría que ser natural...”. Tendría que ser natural la relación de confianza, de

compromiso verdadero, que es siempre solidario, (por lo que) no puede reducirse jamás a gestos de falsa generosidad ni puede tampoco ser un acto unilateral, en el cual quien se compromete sea el sujeto activo del quehacer comprometido y aquel con quien se compromete la incidencia de su compromiso. Esto sería matar la esencia del compromiso, que, siendo dinámico encuentro de hombres solidarios, al alcanzar aquellos con quienes uno se compromete, vuelve de éstos a él, abrazando a todos en un mismo gesto amoroso. (Freire, 2002, pp.4-5)

Y esta relación, entre otras cosas, se articula en acciones que, en el caso de estos estudiantes en este momento son expresados a través de las reflexiones narradas, las que precisamente preguntan, cuestionan, repiensen, se preocupan, por la relación que establecemos con ese al que llamamos diferente.

Justamente, lo que rescatamos de estas evidencias es que, las reflexiones de estos futuros educadores están ancladas esencialmente en la toma de conciencia de estas realidades. “Es tan inmoral tener nuestra voz silenciada o nuestro "cuerpo prohibido" como inmoral es usar la voz para falsear la verdad, para mentir, engañar, deformar” (Freire, 2008, p.112). Podemos acordar que los posicionamientos narrados no son “inmorales” en ninguno de esos sentidos. Superan la comprensión de la diferencia como alteridad del otro y logran el

... gusto democrático (...) del respeto hacia los diferentes. El gusto de la tolerancia (...) El ejercicio de ese gusto democrático, (...) debería cercar al gusto autoritario, racista, machista, (...) como negación de la democracia, de las libertades y de los derechos de los diferentes, como negación de un humanismo necesario. (Freire, 2008, p.114)

Actitud que se materializa políticamente en acciones educativas que intentan disminuir la distancia entre el decir y el hacer, reconstruyendo el decir para adecuarlo al hacer, así como cambiando el hacer para ajustarlo al decir (Freire, 2008).



## A.2 Paradigma Alternativo

### A.2.a. Paradigma de la Autonomía Personal

**A.2.a.1. Teorías Sociopolíticas: Modelo Social.** Como hemos expresado en otras oportunidades, los posicionamientos del modelo social nos llevan a reflexionar acerca de la situación de discriminación que atraviesan las personas en situación de discapacidad, subrayando las características de un contexto social que no acepta las diferencias, que se construye y reconstruye solo en función a ciertos criterios de normalidad (limitando así la autonomía e independencia de quienes no entran dentro de estos), al mismo tiempo que denuncia la ausencia de respeto hacia los derechos humanos y la dignidad de la persona.

Respecto al tema de los derechos, se afirma la necesidad de generalizar aquellos cuya satisfacción son para algunos, hacia todos los sujetos y colectivos que no los poseen, aunque esto exija de medidas específicas. “El proceso de generalización es el intento de compaginar la idea de igualdad formal con la de universalidad, y con ello extender la satisfacción de los derechos a todos los sujetos” (Palacios y Románach, 2007, p.19). Para ello plantea la lucha por ciertas políticas públicas que se vuelven necesarias para extender esa satisfacción, con el objetivo de hacer desaparecer la discriminación.

Al mismo tiempo, se considera importante replantear, abandonar la relación que se establece entre capacidad y dignidad y entre dignidad y posibilidad, en la medida en que solo se es digno si se tiene capacidad y posibilidad. Es decir, no continuar valorando a la persona de acuerdo a su capacidad, “utilidad” para la sociedad, vinculando su dignidad con la “obtención” de ciertos frutos sociales desde su actuación. El argumento sería precisamente reflexionar no tanto en el significado de la dignidad humana sino en el de la vida humana digna.

Una vez más, como hemos señalado en otras oportunidades, se justifica la presencia de estas reflexiones teóricas, en la medida en que son planteos que en las evidencias empíricas surgen a manera de testimonios de quienes entrevistamos. Es así que desde dichos testimonios son elocuentes las reflexiones respecto a lo manifestado. Lo siguiente puede explicar lo dicho:

- ... *hay gente en silla de ruedas que la situación de pobreza y de contexto no les permite ser ciudadanos con derechos y demás y ni saber que tienen esos derechos, por eso el contexto es determinante muchas veces ... otros que no, porque tienen familia y un contexto que lo ayuda, van a poder tener una vida mejor, con algún trabajo (E-1)*

- *Me da la sensación de que una persona que padece discapacidad se va a poder integrar en la medida de que, todos como sociedad, desde el lugar que ocupemos aportemos para esa integración y también como sociedad tenemos que tener cierto grado de empatía y de solidaridad para con el otro si tiene una necesidad... pero me parece que para que se den esos cambios y no sean esporádicos y permanezcan y perduren a lo largo del tiempo, tienen que ser desde lo colectivo y no ser tan individualistas... falta conciencia social y mayor educación... (E-2)*

- ... *tiene que haber un cambio más social, con políticas públicas pero que no quede todo en un discurso y que, en el hacer, en la implementación, capaz que nada... en el discurso las ideas son buenísimas, son brillantes, pero después entre esas ideas y*



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

*su implementación hay un abismo, y a veces la implementación es pésima. Como ejemplo, todo lo que estuvimos hablando en relación a las rampas ¿cumplen realmente con cumplir las necesidades de la persona? Es decir, **tienen que haber políticas públicas, pero también buenas acciones a tal fin y para ello también es muy importante contactarse con las personas con discapacidad y preguntarles a ellas, pedirles a ellas sugerencias y opiniones, escucharlos en sus necesidades, para realmente brindarle accesibilidad.** (E-2)*

*- ... Yo pienso que es gente común, corriente, como todos nosotros, pero que bueno la discapacidad es más bien como una concepción social y no algo que realmente tenga la persona... me parece que es así, yo realmente lo pienso así (E-3)*

*- ... si el contexto presenta ciertas oportunidades no tienen por qué actuar como discapacitados. (E-3)*

*- ... ¿qué es lo diferente? ¿qué es la discapacidad? es una gran pregunta... todos somos diferentes y creo que en las diferencias tenemos que en grupo ver cómo funcionamos, cómo funcionamos todos. (E-5)*

*- ¿A qué llamamos discapacidad? - ¿A qué llamamos discapacidad? ... Alguien que tiene una capacidad diferente o que se mueve con otro tipo de funcionalismo que lo común, o lo que llamamos común... (E-5)*

Nuevamente se revelan a partir de estas narraciones la capacidad crítica que tienen estos futuros profesores, para poder detectar “el trato social” que reciben las personas en situación de discapacidad, así como para poner en evidencia las incoherencias que a “simple vista” nomás, se producen en el tratamiento que la sociedad da a este colectivo. Además, son relevantes sus permanentes planteos y preguntas respecto de las circunstancias que atraviesan estas personas. Se rescata también, la conciencia acerca de la necesidad de transformar esta realidad en pos de una sociedad más equitativa y respetuosa, garante de los derechos para todos. Una sociedad que pueda entender a la diferencia como algo inherente a la existencia del ser humano, dándoles a “estos diferentes, diversos” respuestas efectivas como a cualquier ciudadano.

Tal como dejan visualizar estos testimonios, hay en la sociedad una concepción de la diferencia que pese a las nuevas teorías y modelos que han surgido en materia de discapacidad, no puede resolver el problema de fondo y cuya “minusvaloración” de las personas en situación de discapacidad, es responsable de la discriminación permanente que sufren a diario. Parece que desde esta visión la sociedad no puede reflexionar ni reconocer la dignidad de estas personas, relegando el respeto a muchos de sus derechos. Tampoco se consigue entender a la discapacidad, tal señalan los testimonios, como “otro tipo de funcionalismo”, rechazando concebir la diferencia como valor e incluso sin retomar su realidad vital solicitándoles “a ellas sugerencias y opiniones, escucharlos en sus necesidades, para realmente brindarle accesibilidad”.

Y en esta reflexión, surge algo fundamental: la accesibilidad. Acordando con Palacios y Románach (2007) deberíamos entender a esta como un derecho en sentido estricto y no solo como las condiciones que deben cumplir entornos, servicios, productos, etc. para ser comprensibles y practicables para todas las personas. Acordamos con los autores cuando expresan “se trata de una exigencia que posee una justificación ética fuerte pero que sin embargo carece de un reconocimiento jurídico como derecho en sentido estricto” (p.20).



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:**

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

Considerar en este sentido la accesibilidad no solo conllevaría a menos situaciones de discriminación sino a entender, como claramente es la expresión de uno de los testimonios, “que en las diferencias tenemos que en grupo ver cómo funcionamos, cómo funcionamos todos”, en un marco de equidad y de igualdad de oportunidades.

Es decir, en las evidencias expuestas se observa la consideración de la diferencia no como una enfermedad, o como una anormalidad, o como un desvío que requiere pautas médicas y terapéuticas; sino como una modalidad de ser, un sujeto, “lo que implica acogerlo en su singularidad y rechazar cualquier forma de normalización, portadora en el fondo de algún grado de segregación” (Bárcena y Skliar, 2015, p.6). Como expresan nuestros entrevistados, es posible “con cierto grado de empatía y de solidaridad” y si “el contexto presenta las condiciones”, entablar una relación de conocimiento mutuo, donde “quizá la diferencia valga la pena, quizá la diferencia sea lo que mejor narre lo humano” (p.8).

Para finalizar lo expresado en este apartado y retomando las evidencias expuestas podemos plantear que, posicionados en este modelo, la discapacidad, la diferencia se entiende desde lo singular del otro, de manera tal que las características relacionadas con esa singularidad son aceptadas socialmente, al mismo tiempo que se asume la urgencia de brindar respuestas a las necesidades que presentan las personas en situación de discapacidad mediante la accesibilidad en la organización social y el respeto a sus derechos. Ello, en el convencimiento de que la discapacidad no depende solamente de la situación particular del sujeto, sino de las condiciones sociales en las que se desenvuelve, como claramente lo expresa uno de los testimonios presentados: “si el contexto presenta ciertas oportunidades no tienen por qué actuar como discapacitados”.

Se entiende, además, la importancia del aporte social que realizan las personas en situación de discapacidad, lo que al mismo tiempo se encuentra vinculado con la inclusión y la aceptación de la diferencia. Esto asume importantes consecuencias en las políticas y prácticas que deben ser adoptadas en cuestiones relacionadas a la discapacidad, pero como relata contundentemente uno de los entrevistados “con políticas públicas... que no quede todo en un discurso y que, en el hacer, en la implementación, capaz que nada...”.

Con esta concepción, las soluciones no deben dirigirse individualmente (rehabilitando o “normalizando” a la persona) sino que deben encontrarse encaminadas hacia la sociedad, de manera que esté pensada y diseñada para hacer frente a las necesidades de todos. Al respecto es explícita la siguiente expresión en una de las narraciones retomadas anteriormente: “(para) que se den esos cambios y no sean esporádicos y permanezcan y perduren a lo largo del tiempo, tienen que ser desde lo colectivo y no ser tan individualistas”.

En la misma medida, se manifiesta que las restricciones sociales que experimentan las personas en situación de discapacidad implican una opresión social, encontrándose mayormente aisladas y excluidas de la participación plena en sociedad. Por ello, desde los presupuestos de este modelo, se aboga por una sociedad que facilite la inclusión social en igualdad de oportunidades y evite la discriminación.

En conclusión, para cerrar el capítulo en general, es importante señalar que ha primado la idea de analizar las evidencias obtenidas mediante las entrevistas en relación a las distintas concepciones expresadas para interpretar la discapacidad, retomando las reflexiones realizadas por los estudiantes, así como también haciendo evidente la complejidad y amplitud del tema abordado. Esta complejidad queda demostrada en el hecho



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:**

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

de que, aun cuando en su mayoría se han asumido posturas superadoras para concebir a la discapacidad, en ocasiones vuelven otra vez resabios de modelos consolidados, pero no antiguos, lo que señala su vigencia en la actualidad.

Este análisis precedente, explicita cómo el peso de la historia y el arraigo de pensamientos vinculados al paradigma de la prescindencia o bien al paradigma de la rehabilitación, siguen teniendo tal presencia en nuestro contexto social. En muchas de las expresiones de los estudiantes que entrevistamos, pese a que creen convincentemente en la igualdad de oportunidades de las personas en situación de discapacidad, a que abogan por una perspectiva de no discriminación y, a que predicán el reconocimiento social y efectivo de sus derechos civiles, políticos, culturales y económicos, aún en ocasiones surgen algunos sesgos hacia el interior de sus propias reflexiones.

En los próximos apartados, se presentará el análisis de las categorías D) Inclusión-Exclusión y E) Impostergables en formación docente, en capítulos separados para favorecer una lectura más amena debido que, al disponer de un gran caudal de evidencias empíricas, las mismas poseen una extensión que impide la presentación conjunta en una misma sección.



## CAPITULO 5

### **Profundizando Significados de Conceptualizaciones sobre la Persona en Situación de Discapacidad**

La proclamación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) en 1948 realizada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, permitió disponer de una importante y contundente base legal y jurídica para que el derecho a la educación para todos esté garantizado, entendiendo a la educación como obligatoria, gratuita y universal (Gentili, 2009). Asimismo, el autor reconoce que esta Declaración goza de una potencia declamatoria que es más contundente que su verdadera efectivización política, dado que, si bien los gobiernos disponen de este importante “arsenal”, no todos han hecho el debido uso del mismo.

Sin embargo, pese a esta realidad, la inclusión de cualquier derecho en un tratado o declaración de esta naturaleza, conlleva necesariamente al planteo de las demandas por la garantía de este derecho, así como por su implementación efectiva y a la lucha para su reconocimiento como principio ético y valor fundamental para la vida de los sujetos de una sociedad determinada.

Al mismo tiempo, esta Declaración ha supuesto una progresiva y sostenida expansión de los sistemas escolares en Latinoamérica desde la segunda mitad del siglo XX (Gentili, 2009). Así las cosas, el autor igualmente propone llamar la atención sobre ciertos condicionantes, cuya persistencia influye seriamente en la consolidación de los avances realizados respecto a la expansión y universalización escolar, poniendo en evidencia los límites de la posibilidad de ampliar y consolidar una concepción democrática de la educación como bien público y derecho humano fundamental.

Desde una perspectiva social, esto se debe a la combinación de ciertos factores en base a un interjuego de “exclusión incluyente”. Este es entendido como un proceso donde los mecanismos de exclusión adquieren nuevas formas y se insertan en las dinámicas de inclusión, que terminan siendo insuficientes para cambiar la situación de marginación y negación de derechos involucrados en estos complejos procesos (Gentili, 2009).

Mediante este concepto planteado por el autor, resulta clara la necesidad de pensar el conjunto de dimensiones que están presentes en estas situaciones, entendiendo que es precisamente esta complejidad y multidimensionalidad lo que debe tenerse en cuenta a la hora de tomar decisiones políticas orientadas a atenuar las causas de exclusión. Se entiende a la exclusión como

una relación social y no un estado o posición ocupada en la estructura institucional de una determinada sociedad. De tal forma, los que están excluidos del derecho a la educación, no lo están solo por permanecer fuera de la escuela, sino también por ser parte de un conjunto de relaciones y circunstancias que los alejan de este derecho, negándoselo o atribuyéndoselo de forma restricta, condicionada o subalternizada. (Gentili, 2009, p.34)

Expresa el autor que, en este contexto, generalmente son los sectores más vulnerables de la población quienes se ven más afectados. “Excluidos de hecho y de derecho, los pobres han visto diluirse sus oportunidades educativas en un arsenal de dispositivos y



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:**

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

argumentaciones mediante las cuales se justifica su baja o nula presencia en los ámbitos educativos” (p.33).

Haciendo la necesaria vigilancia epistemológica, conceptual y ética, creemos que lo expresado hasta ahora también puede considerarse para analizar la realidad educativa de las personas en situación de discapacidad, quienes también permanentemente se ven “excluidos de hecho y de derecho” en las distintas alternativas de inclusión educativa, siendo estas en la mayor parte de los casos “negada, restricta, condicionada o subalternizada”.

Desde una perspectiva filosófica-epistemológica, Skliar (s.f.) agrega que la presencia reiterada de una “inclusión excluyente” recrea el “espejismo de una espacialidad” donde más que incluirse al otro diferente, vuelve a ejercerse una expulsión precisamente por la no aceptación de esa diferencia, exigiendo su conversión en función de los parámetros de la normalidad, transformándola así en el motivo de la producción del sujeto como “otro ambiguo, anormal”.

Estos procesos de exclusión tienen también vinculación con lo que refiere el autor al plantear que, en educación desde hace tiempo están presentes distintos tipos de argumentos, los cuales en la mayoría de las ocasiones actúan con un espíritu de colonialidad casi violenta más que como elementos inclusores. Estos argumentos son al menos tres. En principio podemos mencionar el “argumento de completud”, el cual entiende que hay algo que debe ser completado (la niñez, la juventud, la alteridad deficiente) porque en su incompletud necesitan del “completamiento” para ser algo que aún no son. También podemos considerar el “argumento a futuro”, que entiende que todo lo que el otro deberá ser (el adulto que ahora no es, el ciudadano que aún no goza de sus plenos derechos) solo se logrará en el futuro gracias a la acción de la educación, sin considerar su estado de existencia actual, en el presente, que según el autor es la única temporalidad real que conocemos. Y hay además un “argumento de la lógica de la explicación” que supone la existencia de alguien (docente) quién debe siempre brindar explicaciones a otro (estudiante) que en su ignorancia no sabe ni puede comprender.

En este contexto hacemos nuestras las preguntas del autor cuando se interpela lo siguiente:

¿constituyen los argumentos de la diferencia, de la preocupación con el otro, del respeto, de la aceptación y la tolerancia hacia los demás, en verdad, un nuevo argumento educativo? ¿Un nuevo argumento que cambia de raíz los argumentos educativos anteriormente mencionados? ¿O se trata, una vez más, del viejo y conocido argumento de la oposición binaria entre exclusión e inclusión? (Skliar, s.f., p.4)

Reflexionado sobre estos interrogantes, queremos hacer nuestro especialmente el último, dado que de alguna manera explica la categoría que intentaremos interpretar en estos apartados. No podemos comprender la inclusión si necesariamente no miramos también la exclusión, pero no como polos opuestos, no como binarios, sino como procesos que se implican mutuamente en una dinámica multicausal que, vinculadas a acciones políticas determinadas, explican que en ocasiones se revele más uno que otro.

Al respecto Barco (2016) oportunamente sostiene que el análisis de las políticas efectivamente concretadas en relación a la inclusión, nos indica la presencia de dos aspectos,



que a nuestro criterio (tal como venimos planteando desde el inicio de esta conceptualización) son interdependientes, a saber:

1) la exclusión del espacio definido como común y 2) la inserción diferenciada en el espacio común. Estos procesos de exclusión, de marginación, de inserción diferenciada hacen de individuos y grupos sociales a los que se les atribuye un déficit, sujetos marginados y ubicados en espacios diferenciados, fuera del espacio común. Y estar fuera de lo común, es quedar fuera del derecho y quedar privado de cosas esenciales a una verdadera vida humana; estar privado de la realidad que proviene de ser visto y oído por los demás, estar privado de una “objetiva” relación con los otros que proviene de hallarse relacionado y separado de ellos a través del intermediario de un mundo común de cosas. (p.6)

Llegados a este desarrollo creemos necesario explicitar qué entendemos cuando hablamos de inclusión. En principio acordamos con Gentili (2009) cuando expresa que: “la inclusión es un proceso democrático integral que involucra la superación efectiva de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión (p.35). Son tendencias que se dan cuando explícitamente se lucha en contra de la negación del derecho a la educación de excluidos.

También coincidimos con el documento de referencia de la Unesco (2008) sobre “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro” planteado en el contexto de la Conferencia Internacional de Educación llevada a cabo en Ginebra, cuando expresa que la educación inclusiva “... parte de la convicción que la educación es un derecho humano fundamental y el cimiento de una sociedad más justa. En este sentido, es una manera de asegurar que la Educación Para Todos signifique realmente *todos*” (p.6).

Asimismo, acordamos con Skliar (s.f.) cuando expresa que es necesario superar los tres argumentos del que hace uso la educación (anteriormente explicados) para avanzar hacia verdaderos procesos de inclusión educativa, de lo contrario la inclusión siempre quedará atrapada en “una forma solapada, a veces sutil, aunque siempre trágica, de una relación colonial con la alteridad” (p.7).

Los planteamientos epistemológicos hasta aquí desarrollados, surgen para contextualizar el análisis, la explicación y la conceptualización de la categoría genérica o macrocategoría que emergió de las voces de los entrevistados, a la que denominamos **D) Inclusión-Exclusión**. Como ya expresamos anteriormente esta macrocategoría “involucra” conceptualmente las dos primeras categorías: **A) Concepciones sobre discapacidad** y **B) Concepciones sobre la persona en situación de discapacidad** (ya analizadas en capítulos anteriores) pero que en el contexto de estos nuevos datos es necesario volver a considerar. Particularmente en este capítulo retomaremos conjuntamente la categoría B y D, dado que la categoría 1 fue recientemente profundizada en apartado el anterior.

Esta vinculación conforma un espacio de construcciones de significados que se basan en la reflexión acerca de dichas concepciones en el marco de las situaciones de inclusión-exclusión. Por lo que ampliando y complejizando posicionamientos que ya fueron manifestados por el grupo general de 23 estudiantes, con los que se trabajó mediante los cuestionarios, y entendiendo que estas categorías se vinculan interpretativamente, se consideran en el contexto de esta macrocategoría, (Inclusión-Exclusión) evidencias empíricas fundamentalmente en relación a las conceptualizaciones sobre la persona en



situación de discapacidad, retomando para ello algunos marcos teóricos ya explicitados, desde los cuales se pueden comprender e interpretar estas nuevas evidencias.

Considerando los datos que disponemos, para complementar este análisis, fue necesario también establecer subcategorías que se vinculan interpretativamente con lo que se está desarrollando. Las mismas son las siguientes:

- D.1. Discapacidad y subjetividad
- D.2. Discapacidad y ciudadanía
- D.3. Discapacidad e inclusión educativa

Es de señalar que para no ser reiterativos en las explicaciones que realizamos y respetando la afinidad interpretativa en función de las evidencias empíricas con las que contamos, organizaremos dicho análisis de la siguiente manera<sup>32</sup>: se retomará como parte del análisis de la subcategoría **D.1. Discapacidad y subjetividad**, la subcategoría **B.2.c. Invisibilidad social de la persona en situación de discapacidad**.

Asimismo, en la interpretación que realizaremos de la subcategoría **D.2. Discapacidad y ciudadanía** se retomará la subcategoría **B.2.b. Formación de la persona en situación de discapacidad**.

Finalmente, se analizará en el contexto de la subcategoría **D.3. Discapacidad e inclusión educativa**, la subcategoría **B.2.a. Accesibilidad universal**.

En lo que sigue, se desarrollara dicho análisis, siguiendo la cronología conceptual establecida en la categoría D, por lo que comenzaremos con la conceptualización de la subcategoría 4.1., y luego continuaremos con las subsiguientes.

## 5.1 Subjetividad, Ciudadanía e Inclusión Educativa

### 5.1-1) Categoría D. Inclusión-Exclusión y B. Concepciones sobre Personas en Situación

**D.1. Discapacidad y Subjetividad (conjuntamente con B.2.c. Invisibilidad Social de la Persona en Situación de Discapacidad).** Creemos oportuno aquí retomar los conceptos planteados por Pérez de Lara (2001) y recordar su propuesta respecto a la importancia de formular permanentemente la pregunta en relación a lo que es la identidad, la diferencia y la diversidad. La autora sostiene que etimológicamente las tres palabras se relacionan entre sí produciendo una el significado de la otra, o bien confundándose: así identidad es igual a diferencia (originan el sentido entre sí) y diferencia y diversidad se involucran como sinónimos (como contrarias a lo idéntico).

De ahí que lo importante, según la autora, es tener claridad en dos conceptos fundamentales: el de identidad interpretada como lo más externo, lo que está en relación con los otros “que la dan”, y el de intimidad entendida como lo más interior de nuestro ser,

<sup>32</sup> Remitimos al lector a que nuevamente vea en paralelo la siguiente explicación con la Tabla 23 (presentada en el capítulo 4).



como la referencia primera con respecto a la cual se determina la identidad (relativa) del sujeto. La diferencia, la desviación, la inclinación hacia lo no idéntico que conforma la intimidad de cada uno, nos aleja de la identidad que los otros nos dan. (p.293)

¿Por qué retomar estos conceptos? Porque de acuerdo a los planteamientos de nuestros entrevistados, hay una tendencia social a percibir a la persona en situación de discapacidad mirando la diferencia como una alteridad, motivo por el cual siempre se le exige un cambio, una mutación de esa “intimidad”, hacia la “identidad” que socialmente es aceptable.

El siguiente testimonio expresa con claridad lo que estamos diciendo:

*- Bueno, ante todo, creo que lo que se llama discapacidad es que esa persona no está completa... o sea ¿qué es un discapacitado? es alguien que no... no parte de las mismas condiciones que el común. - ¿Y cuáles serán esas mismas condiciones? - Por eso te digo, es un concepto, o sea ¿qué dice la sociedad? y, bueno, no tiene las mismas condiciones, entonces... ¿a qué nos lleva esto? a que se dice que entorpece... esa es la idea... no es que es distinto... sino que no parte con las... no parte del mismo lugar que los otros, le falta algo, le falta algo, entonces cuando te mezclas con ese, ese te entorpece, porque vos tenes otras condiciones y ese es como que te atrasa, esa es la idea. Entonces porque el discapacitado... el discapacitado es el diferente, es el otro, es el que hay ciertas condiciones que no cumple, entre comillas, o sea son todas ideas terribles... que te dividen, te separan, sos el otro... ehh... y por eso te digo que es muy peligroso, porque muchas veces en lo que consideramos normal, hay muchas cosas que nos separan más que eso, ... (E-5)*

Entonces en este contexto ¿qué es percibir las diferencias? ¿cómo se configura la subjetividad (mismidad, intimidad) del sujeto diferente cuando se lo trata, se lo reconoce y se le pide autodenominación (identidad) como diverso, anormal, deficiente? No olvidemos que el sujeto es una interiorización del afuera, que “la persona humana se fabrica en el interior de ciertos aparatos (pedagógicos, terapéuticos, ...) de subjetivación” (Larrosa, 1995, p.262). En este sentido, es la relación con el otro lo que adquiere relevancia, dado que son estas relaciones las que construyen y median la relación del sujeto consigo mismo. El modo en que nos sentimos, nos vemos, nos comportamos, en definitiva, el cómo somos, depende de las prácticas en las que estemos insertos, prácticas en donde la conexión con el otro es fundamental. Al respecto es sumamente esclarecedor el siguiente testimonio:

*- ¿Cómo crees que impacta todo esto en el propio sujeto en situación de discapacidad? - Lo que he podido observar en esos niños es que terminan siendo solitarios a veces, ..., he visto soledad, exclusión... ehh... - ¿Eso marca subjetividades? - ¡Sí! Marca huellas, deja huellas... el verse a ellos mismos minorizados... muchos están con una actitud de... mirar el suelo, nunca mirar hacia arriba, nunca sentirse un par, sino alguien por debajo, alguien que necesita ayuda, alguien que no puede... ehh... y se creen eso, y viven así y terminan actuando en consecuencia a eso, ..., muy minorizados... muy invisibilizados y su autoestima también dañada... yo los veo así, que cuando los veo caminar los veo con la cabeza para abajo... Esto tiene que ver con una sociedad que no está preparada para incluir y no se preocupa en muchos casos, no en todos, pero no se preocupa por incluir*



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

*realmente... ehh... lo vemos en los edificios, en las construcciones, en las calles, es una sociedad que no está preparada para incluir... ehh... y la formación también lo demuestra... en el mismo edificio de la universidad todavía hay muchas falencias en cuestión de inclusión, cuando debería ser el lugar que dé el ejemplo... ehh... y aun así no estamos formados para esa tarea. (E-4)*

Retomando los aportes de Duschatzky y Skliar (2001) acordamos con los autores cuando se preguntan si la retórica actual en relación a la aceptación de las diferencias, a la consideración de los derechos para todos, sin discriminación y con políticas de inclusión social y educativa, implican un avance conceptual, que tiene verdaderas implicancias en las prácticas sociales y si realmente constituyen cambios de conceptualizaciones.

¿En qué medida las retóricas de moda, como por ejemplo aquellas que reivindican las bondades del multiculturalismo, predicán la tolerancia y establecen el inicio de un tiempo de respeto hacia los otros, están anunciando pensamientos de ruptura respecto de las formas tradicionales en que la alteridad fue denominada y representada? (p.185)

Y no es en vano abrir el interrogante dado que estamos viviendo en una época en donde parecen convergir y convivir sin mayores inconvenientes conceptos tales como diferencia, igualdad, inclusión como si fueran intercambiables con otros tales como alteridad, diversidad, exclusión, sin que ello implique (al parecer) consecuencias algunas para quienes son los destinatarios de tales concepciones.

Lo que, según señalan nuestros entrevistados, lleva a situaciones actuales en donde la concepción del “otro” no solo se expresa en forma ambivalente (¿respetamos su intimidad o le exigimos la identidad esperada?), sino también poniendo en evidencia realidades en las que la valoración de la persona en situación de discapacidad se realiza desde la “alteridad”, como si solo así se conformara la intimidad, mismidad del sujeto. Es decir, el avance conceptual, paradigmático y la cuestión de los cambios de nombres, de conceptos, no implica que realmente se abran nuevas miradas en nuestras propias ideas acerca de quién es el otro, de cómo nos relacionamos con ese otro para ayudarlo en la constitución de su subjetividad, sino que por el contrario cada vez más se instituye la perpetuación de la ambigüedad, de la ambivalencia en torno a nuestra relación con el otro, creyendo ilusoriamente que algo está cambiando.

El siguiente testimonio expresa con claridad lo que estamos diciendo:

*- ... pero ¿a qué voy? **que, al diferente, muchas veces se lo trata diferente en muchas cosas y nooo....** hay que tratarlo diferente, digamos con la temática específica de él, si tiene un atraso en el conocimiento, bueno tendremos en cuenta eso, pero no le podemos permitir cualquier cosa... (E-5)*

En el contexto de las evidencias empíricas expuestas hasta aquí, cabe una vez más retomar los planteos de Duschatzky y Skliar (2001) cuando se preguntan por ¿quién es el otro? Los autores trabajan con tres metáforas del otro: el otro maléfico como fuente de todo mal, el otro como sujeto a ser tolerado y el otro como sujeto pleno de una marca cultural.

Es así que “el otro como maléfico, como fuente de todo mal” es aquel que, tal expresan los entrevistados “no tiene las mismas condiciones, que es distinto, que entorpece”



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

y que termina no solo “siendo excluido” sino que “se cree eso, y vive así y termina actuando en consecuencia a eso”.

Resulta que la traducción y representación de los otros está atravesada por una búsqueda permanente de eufemismos, mejores (o peores) formas de denominar a la alteridad. Sin embargo, esas formas no son neutras ni opacas y generan consecuencias en la vida cotidiana de esos otros. (Duschatzky y Skliar, 2001, p.189)

Pareciera que hay una significativa asimetría entre lo que pregonan los discursos acerca de la inclusión y estos que remiten a la diferencia, a la alteridad como lo que hay que negar, como lo que no debería ser. Estos discursos no son ingenuos, ni banales, sino que tienen consecuencias en la vida de “esos otros”, en la constitución de su intimidad ya que, de acuerdo a lo que expresan nuestros entrevistados: “si una persona con discapacidad se siente aceptada... ehh... bueno como ¡nos pasa a todos!, si nos sentimos rechazados nos sentimos pésimo”. Si a ello le sumamos concepciones desvalorizantes, tales como creencias del tipo: “¿qué dice la sociedad? y, bueno, no tiene las mismas condiciones, entonces... ¿a qué nos lleva esto? a que se dice que entorpece... esa es la idea”, observamos que hay determinación de parámetros basados en criterios de identidad establecida desde la norma social, que definen quiénes son y cómo son los otros. “Visibilidad e invisibilidad constituyen en esta época mecanismos de producción de la alteridad y actúan simultáneamente con el nombrar y/o dejar de nombrar” (Duschatzky y Skliar, 2001, p.190).

- ... yo me he topado con profesionales que a la hora de estar frente a la sala es como que **no lo registran**... creo que no lo hacen a propósito ni con ningún tipo de maldad, sino por una cuestión de... facilidad tal vez, de esto de... **no verlos o invisibilizarlos**, muchas veces en esto de la vorágine del cumplir, del hacer, del terminar, de, de tener todo, y por ahí estás a full haciendo las cosas y de repente no viste que capaz que tu niño necesitaba ayuda para sentarse o necesitaba ayuda para poder comunicarse con vos y decirte: necesito ir al baño... **entonces es también esto, de tener los ritmos y verlos, a ellos y a todos, pero verlos, ver al otro.** (E-4)

- ... es como que **las personas con discapacidad siguen siendo poco vistas en un boliche, en un café... es como si estuviesen completamente afuera de la sociedad y por muchos años fue incluso peor** (E-4)

En este sentido es interesante entender estos testimonios desde la idea de Pollok (1994, como se citó en Duschatzky y Skliar, 2001) “acerca del “llamado a la visión” que la representación impone, esto es, una relación social ejercida a través de manipulaciones específicas de espacios y cuerpos imaginarios para el beneficio del mirar hacia el otro” (p.190).

Sin comprender que a ese otro es necesario percibirlo en su diferencia mirando su subjetividad, lo que no es mirarlo como diferente, extraño, anormal, como el otro maléfico, dado que ello constituye una invención para separar, segregar, dividir, posicionando estas marcas como opuestas a la norma, a lo correcto, a lo que se debería ser porque no está bien ser lo que se es. Si actuamos bajo esta lógica solo lo haremos mediante “un proceso de diferencialismo que consiste en separar de la diferencia algunas marcas diferentes y de hacerlo siempre a partir de una connotación peyorativa” (Skliar 2003, p.11). Es primordial, como expresa uno de nuestros entrevistados:



*- crear un cambio de visión y mentalidad... implica estar con el otro, implica verlo, implica compartir con el otro (E-4)*

Percibir las diferencias es mirar quién es el otro en su subjetividad, lo cual no es anular la diferencia sino reconocerla, y ello no implica hablar solo en términos de respetar y aceptar al otro, como alguien a quien debemos tolerar, dado que esto alude a que el otro depende de nuestra aceptación, de nuestro respeto para ser lo que ya es. Este es otro de los planteos realizado por Duschatzky y Skliar (2001) “el otro como sujeto a ser tolerado”, remite una vez más a una serie de ambigüedades, dado que cómo no reivindicar el lenguaje de la tolerancia frente a lo que implica la intolerancia social hacia las diferencias.

El problema reside precisamente en que esta tolerancia solo surge como aceptación del otro siempre que ese otro se amolde a las reglas impuestas, es decir siempre que ese otro renuncie a su intimidad en pos de una identidad. Lamentablemente, así entendida la tolerancia es un principio que desde siempre “se sustentó en la homogeneidad, en la igualación y no en la diferencia. Ser ciudadano en el carácter de individuo igual y no en el carácter de sujeto diferente” (p.206). Una vez más cabe la pregunta si la tolerancia realmente implica profundo reconocimiento de la diferencia, de la alteridad.

Coincidimos con los autores cuando sostienen que

La tolerancia consagra la ruptura de toda contaminación y convalida los guetos, ignorando los mecanismos a través de los cuales fueron construidos históricamente. La tolerancia no pone en cuestión un modelo social de exclusión, como mucho se trata de ampliar las reglas de urbanidad con la recomendación de tolerar lo que resulta molesto. (Duschatzky y Skliar, 2001, p.208)

Se trata, más bien de comprender cómo la diferencia nos constituye como sujetos, “sería apropiado decir aquí que las diferencias pueden ser mejor entendidas como experiencias de alteridad, de un estar siendo múltiple, intraducible e imprevisible en el mundo” (Skliar, 2003, p.13). Percibir y reconocer las diferencias y mirar las singularidades, implica que las prácticas sociales, políticas, culturales, educativas se constituyen en espacios donde la experiencia de sí, en tanto construcción de la subjetividad, adquiere su verdadera relevancia, aspectos que son claramente explicitados por los testimonios recogidos en las evidencias empíricas:

*- ¿Cómo crees que impactan estas distintas concepciones en el propio sujeto, en su vida? - Y me parece... supongo que **puede convivir un poco mejor con sus pares si no se siente apartado, discriminado, rechazado o marginado...** me parece que hay otro tipo de predisposición de ese sujeto para estar en el aula, por ejemplo, yo lo vi con el niño de mi familia... él se empezó a portar mucho mejor, empezó a hablar, a portarse de otra manera, a expresarse, mientras que antes cuando estaba en la otra escuela estaba todo el tiempo enojado, pegaba, si bien no se lo veía triste, él internamente estaba mal porque se daba cuenta ... entonces me parece que es un cambio rotundo allí: **si una persona con discapacidad se siente aceptada... ehh... bueno como ¡nos pasa a todos!, si nos sentimos rechazados nos sentimos pésimo...** (E-3)*

*- Esta concepción que dices que es la que está bastante arraigada desde el punto de vista social en cuanto a lo que serían como líneas divisorias entre lo que es la discapacidad o la normalidad, en relación a la persona con discapacidad*



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

*específicamente, ¿cómo crees que impacta en su subjetividad? - Y totalmente, totalmente... si vos estás aislado, sino puedes integrarte en un grupo y ser vos, y siempre estás limitado, obviamente, te super, super condiciona... ehh... obviamente cómo vos te vas a desarrollar tiene mucho que ver con eso... (...) por eso te digo, que las condiciones que nosotros ponemos son muy importantes... si vos dejás que esa persona se desarrolle en lo que pueda desarrollar y expandirse... eso es maravilloso, eso es lo que debemos hacer, darle el lugar, darle el lugar... (E-5)*

Nada tan cierto, nada tan claro. Y al mismo tiempo nada tan necesario de entender: ¡nos pasa a todos!, pero pareciera que una vez más no comprendemos que ese todos, es precisamente eso: todos; no se trata de dividir en un nosotros y unos otros, para comprender lo esencial en lo que debe basarse la relación humana: un gesto de “amor verdadero” (Freire, 2002) que definíamos en capítulos anteriores y que volveremos a desarrollar en capítulos posteriores en relación a la formación docente.

El cambio de percepción es trascendente, no sólo porque remite a una ética singular –que consiste en hospedar a todo otro, a cualquier otro, a un otro cualquiera–, sino además porque involucra una responsabilidad, una respuesta, y no simplemente la expresión de una virtud personal, la existencia de una práctica tecnocrática o una fórmula apenas jurídica que pone en marcha los aparatos institucionales (Skliar, 2014, p.25).

Recordemos lo que, en el capítulo anterior retomando a Bárcena y Skliar (2015) señalábamos respecto de la importancia de concebir que la diferencia “no es un sujeto, sino una relación”. Cuando podemos entender esto, también logramos correr la mirada de la “anormalidad”, de la “incompletud”, que se sostiene en discursos y prácticas de negación del ser.

Si se le observa de lejos es una amenaza, un peligro, una diferencia a expulsar de nuestra atmósfera de supuesta tranquilidad. Si se le ve de cerca, lo único que se desea es que sea uno de los nuestros, un semejante. Allí no hay relación (Skliar, 2014, p.27).

Allí hay aislamiento, discriminación o bien imposición de nuestras propias visiones. Skliar (2014) expresa que la relación de la diferencia no se vincula con la exclusión o la inclusión como polos binarios, sino que se enlaza con “una necesidad por conversar, de usar las palabras para poder estar y, quizá, hacer cosas juntos” (p.27). Nuestros entrevistados señalan con claridad estos aspectos en sus testimonios:

*- ... hay un nene que también va a la escuela de mi hija, que también tiene como una parálisis... es un chico encantador, que está super integrado y yo veo que es maravilloso como él... la alegría que tiene, cómo se siente integrado... como es uno más, con sus diferencias... bueno, él está siempre en silla de ruedas... pero es maravilloso ver, primero como lo tratan los otros chicos porque están acostumbrados a estar en un ámbito donde él es él... y él tiene... super inteligente, super inteligente y él tiene una forma muy... yo creo que aporta muchísimo porque es un chico que tiene una personalidad y una manera de ser que es maravillosa... pienso que ilumina todo el curso, con su actitud positiva ante todo... (...) este chico es alguien con quién da gusto estar con él... pero lo dejan ser... me encanta porque vive haciendo chistes, está muy integrado con los maestros, con los chicos... (E-5)*

Una vez más parafraseando a Skliar (2014) si nos damos el tiempo parece ser que la diferencia es la relación donde dejamos al otro ser, donde precisamente la diferencia se



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

transforma en lo que mejor “narra” lo humano, donde el valor de estar juntos prima por sobre la inclusión forzada, solo por temor a lo desconocido.

*- Y pasa mucho, creo, en las personas que **lo humano está completamente desdibujado, lo ético y los valores en la sociedad actual están completamente desdibujados** porque se priorizan otras cosas, se prioriza lo material, se prioriza el poder, se prioriza... la avaricia y no el compañerismo y el humanismo... ehh... **cuando todos deberíamos ser primero que nada humanos y compañeros (...), si no tenemos el humanismo, la ética y los valores, dudo que en algún momento podamos llegar a la inclusión de todas las personas de manera enriquecedora y a una sociedad más justa para todos.** (E-4)*

“Deberíamos ser primero que nada humano”, para comprender que sin tiempo para conocer al otro en su dimensión como ser, no podremos desconocer las etiquetas, los diagnósticos, la norma.

*- ¿Por qué crees que se ha ido dando ese cambio? - Un poco porque se han empezado a visualizar y el hecho de que compartan espacios comunes uno va naturalizando... **y tiempo...** (silencio) (E-1)*

Skliar (2014) expresa que ese tiempo es el que nos permite entrar en la relación de la diferencia. Es posible que, “si tuviéramos tiempo para hablar, todos nos declararíamos excepciones. Porque todos somos casos especiales. Todos merecemos el beneficio de la duda. Pero, a veces, no hay tiempo para escuchar con tanta atención, para tantas excepciones, para tanta compasión” (Coetzee, 2002, como se citó en Skliar, 2014, p.27).

*- ... **todos tenemos algo que nos falta entre comillas, nada más que en ellos capaz que se hace más notorio.** - ¿Por qué crees que en ellos sí se hará más notorio? - Y porque a veces los condiciona en cuestiones más puntuales, en una discapacidad motriz en la cual el niño o niña tenga que ser ayudado por un andador va a destacar... **nuestra tarea es que destaque todo de todos y que eso sea algo más, y que eso se pueda ver más cotidianamente,** ... (E-4)*

Nombrar la diferencia, decirla, no ocultarla, “hacer que destaque todo de todos”, “si tuviéramos tiempo para darnos tiempo, si en vez de juzgar apreciáramos, escucháramos, hiciéramos cosas comunes, no habría ninguna necesidad de nombrar como diferente a los demás” (Skliar, 2014, pp.27-28), no habría necesidad de que “en ellos se haga más notorio”, porque no tendríamos que diferenciar, sino vivir la relación de la diferencia.

Pero lamentablemente desde la modernidad se construyeron e implementaron estrategias para controlar y regular al otro diferente en su “alteridad”, que adquiere matices desiguales, según las épocas, las culturas, las historias: demonizándolo, considerándolo un ausente al proyectar la sociedad, pensándolo en polos binarios (de adentro-inclusión, de afuera-exclusión) de todas las situaciones sociales.

*- ¿Qué te parece que piensa la sociedad en relación a la persona en situación de discapacidad? ¿Cuál es la concepción que predomina? - Me parece que **la sociedad no los incluye, al contrario, los excluye** y más en esta época que vivimos en la era de la imagen y de la inmediatez... (E-2)*

*- **Se le está coartando a esa persona la posibilidad de desarrollar una vida plena en distintos ámbitos... sociales, educativos... yo me refería mucho a la universidad***



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

*porque es el ámbito en el cual uno más se mueve, entonces uno se pone a pensar que cuando un estudiante llega a la universidad se asume completamente independiente, pero si esa persona tiene una discapacidad se encuentra que la universidad lo recibe, pero si vamos a recibir personas con discapacidad, tenemos que hacernos otros planteos previos y decir bueno, si tenemos alumnos que padecen este tipo de discapacidad, (...) y tienen necesidades especiales, ya sean arquitectónicas y otro tipo de necesidades como por ejemplo desde o académico...ehh... **¿qué se le está brindando? No estamos teniendo en cuenta esa realidad.** (E-2)*

Pareciera que el diferente “sobra” por lo cual “se le coarta la posibilidad de desarrollar una vida plena” y desconocemos sus necesidades, “sin tener en cuenta esa realidad” “como si el diferente no pudiera vivir entre los hombres y debiera quitarse de la vista del mundo” (Skliar, 2014, p.28). Al que ignoramos en su realidad, en su diferencia.

*- Lo que yo me planteo es que **si seguimos siendo como sociedad tan individualistas, como vamos a hacer...** suponiendo que esté subsanado todo desde lo arquitectónico que en mis ejemplos me centré mucho en la universidad porque es el ámbito en el cual uno más se mueve y que es cuando una persona ya es lo suficientemente independiente y que quiera estudiar, aún queda el otro aspecto que es lo académico... en este momento me acordé de un compañero que si bien no era ciego, tenía problemas de visión muy importantes, entonces él siempre se sentaba en el primer banco, delante de todos y nuestros profes sabían que él tenía esos problemas de visión, además era notorio (...), y en un parcial, siendo alumno de esos profes, **le paso que se tuvo que levantar y pedirle al profesor que por favor le imprimieran el examen final en letra más grande** porque era microscópica, y no era que llegó ese alumno a rendir libre, como de pronto por allí pasa, y que no sabían de él porque no había sido alumno... (E-2)*

Skliar (2014) plantea aquí otra figura que surge de la alteridad: se trata del anónimo, un ser puesto bajo sospecha en la era de la identidad (p.28) que lleva al diferente a tener que decir “aquí estoy yo; tener que sobreactuar la presencia y la existencia” (p.28) para ser notado, para ser tenido en cuenta, como tan claramente expresa el testimonio anterior.

Para finalizar este apartado creemos importante mencionar que valoramos y destacamos los posicionamientos de nuestros entrevistados, respecto a la denuncia que hacen en relación a la “invisibilidad” de la persona en situación de discapacidad expresada en distintos ámbitos sociales, en distintas circunstancias de vida, que niegan su presencia, o la desconocen, o la excluyen. Negar, desconocer, excluir, todas ellas acciones que surgen del reemplazo del sentido verdadero de la diferencia (que es relación con el otro) por el significado de anormalidad, de extrañeza, volviendo así la preocupación por el otro, en obsesión por el otro.

Obsesionarse lleva a que se materialicen las situaciones comentadas en los distintos testimonios, donde esa diferencia se constituye en “anormalidades” que, en relación a una identidad aceptada y entendida como la norma, debe ser corregida y convertida en normalidad, y si no es así, lograr distancias para invisibilizar. Claramente lo expresa la siguiente evidencia:

*- ... durante muchos años nuestra cultura se basó en que las escuelas estuvieron divididas, escuelas y escuelas de personas con discapacidad, escuelas especiales,*



*entonces uno nunca se iba a cruzar a una persona con discapacidad si ibas a la escuela, entonces ahora ya de adulto es como que (...) ehh... nosotros no, no.... es como que las personas con discapacidad siguen siendo poco vistas en un boliche, en un café... es como si estuviesen completamente afuera de la sociedad y por muchos años fue incluso peor... (E-4)*

“Completamente afuera de la sociedad”, marginados del vínculo con los demás, silenciados. Una estrategia que se utiliza para definir el territorio propio y del otro, donde se “niega la usurpación del lugar que corresponde a la normalidad” (Duschatzky y Skliar, 2001, p. 192). Donde “las formas de narrar la alteridad (...) delimitan los espacios por donde transitar con relativa calma” (p.189). Donde se supone que solo algunos son los portadores de las diferencias y se utiliza al lenguaje como medio para ejercer violencia sobre esos portadores de las mismas, lo que termina agravando la relación que supone la diferencia, pero fundamentalmente la subjetividad, dado que se lo “enjaula” en asumir una identidad que “le corresponde” por ser una persona con discapacidad, empequeñeciendo su intimidad.

Como si en esto pudiera estar presente la tercera de las concepciones construidas acerca del otro: “como sujeto pleno de una marca cultural” (Duschatzky y Skliar, 2001). Donde las representaciones y las prácticas implican que

las diferencias dejan de ser una condición de lo humano para ser una condición de algunos humanos, es decir, donde el diferencialismo va a indicar en tiempo, cantidad y calidad lo que el otro puede ser y hacer, es más va a indicar quien es el otro y que (no) esperar de él/ella. (Angelino, 2016, p.9)

Según la autora, se le exige a la persona en situación de discapacidad que alcance “el sentido pleno de su vida” según lo que culturalmente está determinado para ella por ser lo que es, por tener las características que tiene. Hay una naturalización de la persistencia de la normalidad “biologizada”, que es la única que se pone de manifiesto cuando pensamos en las potencialidades del otro, como si estas ya estuvieran indicadas en función de esa lectura reduccionista.

Este mito supone “que cada sujeto logra identidades plenas a partir de únicas maneras de identificación, como si acaso las culturas se estructuraran independientemente de relaciones de poder y jerarquía” (Duschatzky y Skliar, 2001, p.197). Este mito, una vez más supone una identidad estable, en detrimento de la propia intimidad del sujeto, de su propia subjetividad.

Se habla de la discapacidad como si fuera un concepto paraguas dónde todos los que “entran debajo de él”, asumen las mismas características (que son las dadas por otros) como si se trataran de cualidades ontológicas. Se disuelve así la posibilidad de generar contextos y prácticas en donde se constituyan intimidades plurales.

**D.2. Discapacidad y Ciudadanía (conjuntamente con B.2.b. Formación de la Persona en Situación de Discapacidad).** Para Marshall (1998, como se citó en Díaz Velázquez, 2010) “la ciudadanía es un estatus que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad. Sus beneficiarios son iguales en cuanto a los derechos y obligaciones que implica” (p. 118). Asimismo, pertenecer a una comunidad y tener



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

formalmente derechos civiles, políticos y sociales<sup>33</sup>, no son los únicos aspectos de la ciudadanía; también la conforman el ejercicio de los mismos y las obligaciones que implican, la relación con el sistema productivo y económico, la constitución de identidades colectivas, etcétera. Al mismo tiempo, se requiere que el discurso este necesariamente unido a la práctica, por lo cual es ineludible una praxis política, conforme a dichos postulados.

Desde el punto de vista formal, hace ya tiempo que las disposiciones jurídicas regulan diferentes aspectos de la vida de las personas en situación de discapacidad, aunque favoreciendo mayoritariamente la rehabilitación funcional, centrándose en cuestiones de asistencia y de adaptación al medio y descuidando así aspectos vinculados al desarrollo de sus derechos sociales, los cuales favorecerían una mayor integración activa y autónoma en igualdad de condiciones que el resto de las personas. Sin embargo, los cambios observados en estas últimas décadas, a nivel de los posicionamientos paradigmáticos que se asumen para concebir a la discapacidad han llevado a que, desde el aspecto jurídico-legal, así como en las políticas públicas, se empiece a poner el acento en la accesibilidad e integración en igualdad de condiciones.

No obstante, como en muchas otras situaciones, en el plano sustantivo, el de la práctica, las condiciones aún no se presentan de forma óptima para una verdadera inclusión y participación social de las personas en situación de discapacidad como ciudadanos de pleno derecho. Hay ciertas “prácticas sociales relacionales” (Díaz Velázquez, 2010) que no están presentes para que la ciudadanía realmente sea un “proceso social instituido” (Somers, 1999, como se citó en Díaz Velázquez, 2010), es decir que esos derechos que son otorgados por los estados, sean materializados para todos.

En palabras de algunos de los entrevistados, en la realidad social de hoy, esa falta de materialización es claramente evidente; como ejemplo sirva el testimonio siguiente:

*- ¿Cómo ves el ejercicio de la ciudadanía de la persona en situación de discapacidad? - Y, **todavía bastante limitado**... ehh... (silencio) - ¿Debería ser más amplio, mejor? - Si. - ¿En qué sentido? - Bueno... también el espectro de discapacidad es muy amplio... pero... ehh...**si, es como que en algunos puestos, lugares, no hay personas con discapacidad, a lo mejor en algunos lugares están para la recepción de algo... la cuestión sería ir probando qué puedan dar más... ehh... que puedan conocer bien sus derechos, para exigirlos... creo que tiene que haber más formación de eso... no esperar siempre que el entorno siempre los ayude, sino que ellos también puedan “pelear” por sus propios derechos... creo que si ellos pudieran llevar adelante alguna lucha por algún derecho, creo que sería más aliciente, también, acompañados por otros y no otros con los discapacitados de atrás... creo que el camino es bastante lento, se da, pero por lo menos se van asegurando ciertos ejercicios de ciudadanía, como por ejemplo lo del trabajo, aunque está bien que ha habido ciertas políticas de que cada cierto número de***

<sup>33</sup> Se entienden como derechos indivisibles, interdependientes e interrelacionados en una unidad integral. “... sin la efectividad de goce de los derechos económicos, sociales y culturales, los derechos civiles y políticos se reducen a meras categorías formales. Inversamente, sin la realidad de los derechos civiles y políticos, sin la efectividad de la libertad entendida en su más amplio sentido, los derechos económicos, sociales y culturales carecen, a su vez, de verdadera significación (Gros Espiell, 1986, como se citó en Piovesan, 2004, pp.22-23).



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

*empleados, si tenes uno con discapacidad... está bien que han sido más para favorecer a la empresa, que para otra cosa, pero bueno ha servido para que se visualice y para que el dueño del lugar vea que no son inútiles... (E-1)*

Es decir, la “condición sustantiva” del ejercicio de la ciudadanía en las personas en situación de discapacidad, evidencia “ausencia” y limitación en el beneficio de los derechos sociales como, por ejemplo, la participación en el plano laboral. Es interesante observar en el testimonio expresado anteriormente la mención a la lucha conjunta de este colectivo para la formalización de derechos específicos, precisamente la historia demuestra como muchos de ellos fueron conseguidos gracias a esas luchas sociales colectivas (como por ejemplo el caso de los Movimientos para una Vida Independiente).

De igual manera, es manifiesto el hecho que, si bien ser ciudadano supone igualdad ante la ley, en la práctica no es igual para todos o no son suficientes las medidas universales para incidir en las barreras estructurales o simbólicas del contexto social, que actúan como limitantes para las personas en situación de discapacidad. Las evidencias empíricas recogidas son elocuentes al respecto:

*-Y bueno mira... partiendo desde que esta persona con discapacidad forma parte del “grupo de los marginados”, es difícil, complicado... y a veces esos derechos a los que accede no se cumplen o no los puede alcanzar, porque a veces gente muy pobre que tienen hijos con discapacidad, no pueden cubrir todas sus necesidades porque por ejemplo no tienen accesibilidad al sistema, ehh... porque no pueden pagar una mutual, o porque no pueden mandar a sus hijos a una escuela especial... que para mí tampoco debería ser así, sino que debería ir a una escuela común... pero bueno... (E-3)*

Por ello desde el paradigma de la autonomía personal, se constituye en premisa la modificación del entorno social, al mismo tiempo que “reforzar o diversificar” los derechos sociales. En este sentido se plantea la necesidad de consolidar derechos sociales orientados específicamente a las personas en situación de discapacidad para que puedan ejercer, de manera libre y autónoma sus derechos civiles y políticos. Se propone así que los aspectos legales, cumplan con la función de eliminar las barreras y obstáculos sociales, incida y cambie las representaciones simbólicas de la sociedad, por ejemplo, mediante políticas de sensibilización y visibilización, desarrollando los apoyos que la persona en situación de discapacidad requiera (Díaz Velázquez, 2010).

Desde esta perspectiva, otra de las cuestiones básicas, es cambiar la mirada de “dependencia” que se tiene de este colectivo, concepción que ha primado en la mayoría de las medidas políticas dispuestas hasta hoy. El concepto de dependencia supone una desvalorización de la persona asociada a su condición. Muy claramente lo dice el siguiente entrevistado:

*- ... yo creo que hoy en día la persona con discapacidad necesita... no necesita... ehh... que se les tenga lástima o piedad, sí necesitan que les garantice a ellos un lugar equitativo, la igualdad es muchas veces darle iguales oportunidades a todos, pero a mí me gusta más la palabra equidad, (.), no es lo mismo para todos es lo que cada uno necesita para llegar al objetivo... y si hablamos de una sociedad más justa, una sociedad con ciudadanos más justos es esto, es el poder ver qué necesita*



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

*cada uno más allá de si tiene discapacidad o no, qué necesita cada uno para llegar a ese objetivo... ehh... yo quiero formar a ciudadanos que puedan ver eso... (E-4)*

Es decir, ese concepto de dependencia lleva a la presencia de actitudes no solo de “minusvaloración paternalista” (Díaz Velázquez, 2010), sino a la lástima social, que es aún más perjudicial que lo anterior. Y la propuesta consiste en entender que ningún ciudadano es completamente independiente o dependiente, sino que en tanto miembros de una sociedad vivimos en “relaciones de interdependencia” (p.122).

Este término supone acentuar la existencia de dependencia recíproca entre las personas (tengan o no discapacidad) admitir una ciudadanía de la interdependencia supone equilibrar las aportaciones de las personas con discapacidad a la sociedad y viceversa, reafirmando las redes de cooperación social (p.122).

Sostiene el autor que esta idea de interdependencia es la que puede permitir “desestigmatizar” la condición de ciudadanos de las personas en situación de discapacidad, reconfigurando derechos sociales que son específicos para garantizar la igualdad de oportunidades a la hora de elegir, garantizando la autonomía y precisamente “equilibrando las circunstancias de elección”. “Esta igualdad de oportunidades pasa por la eliminación de las barreras del entorno y los obstáculos sociales que legitiman y materializan la discapacidad” (Díaz Velázquez, 2010, p.122).

Además de la implementación de ciertas políticas que se han denominado de “discriminación positiva o acción afirmativa”, que favorecen a los miembros de un colectivo frente a otros ciudadanos, como por ejemplo en el acceso al empleo (tal lo expresaba uno de los entrevistados). Sin embargo, estas acciones que aportarían a la construcción de la ciudadanía, en este caso mediante el trabajo, ligadas a políticas concretas del Estado de Bienestar como forma de participación en la vida pública, llevó al planteo de interrogantes críticos en relación a aquellos sujetos que, por alguna razón, no acceden en igualdad de condiciones que el resto, o bien lo hacen en espacios diferentes (protegidos).

Abberley (1998) sostiene que hay personas en situación de discapacidad que no “son capaces de producir bienes o servicio de valor social, de participar en la creación de riqueza social” (p.87). Por lo cual, es necesario redefinir la idea de “calidad” de miembro de una sociedad separada de la participación en el trabajo, buscando otros “elementos sociales que vinculen a estas personas con la ciudadanía, así como orientar el concepto de interdependencia y de aportación a la sociedad, bajo otras dimensiones más allá del cálculo de la aportación económica como productividad social” (Díaz Velázquez, 2010, p.123). Mas bien, esta interdependencia apuntaría a

***- ... verlos a ellos mismos como sujetos de derechos y como sujetos que tienen la misma necesidad que uno y el mismo derecho que uno de ser parte de la cotidianeidad de la cultura y de la sociedad, entonces si nosotros estamos formando ciudadanos, estos ciudadanos deben... poder contemplar todas las variantes... (E-4)***

Por ello las instituciones públicas tienen la obligación de dar respuestas a estas necesidades, entendiendo el vínculo de la ciudadanía con las personas en situación de discapacidad como una “a priori” por su pertenencia a la comunidad y no como un “posteriori” como producto de la riqueza que puedan aportar a esa comunidad (Díaz Velázquez, 2010), de lo contrario, tal como expresa uno de nuestros entrevistados:



- ... ***Se le está coartando a esa persona la posibilidad de desarrollar una vida plena en distintos ámbitos... sociales, educativos... yo me refería mucho a la universidad porque es el ámbito en el cual uno más se mueve (E-2)***

Sin embargo, pese a la crítica que podría hacerse en relación a la exclusión que sufren las personas en situación de discapacidad en sus lugares de referencia si no tienen participación en el trabajo, en la actualidad está surgiendo un nuevo panorama en cuanto a la construcción de la ciudadanía que, tal vez, sea aún más desfavorable (Díaz Velázquez, 2010). Se está generando como “centro de gravedad de la nueva ciudadanía el consumo”, entendido como elemento relacional para los ciudadanos. “Pasamos, pues, de la ciudadanía laboral a la ciudadanía del consumidor” (p.124).

La preocupación estaría dada por el hecho de que el estado se estaría “corriendo” de su lugar de garante en la protección de las necesidades de la población, quienes deberán buscar en “el mercado” la cobertura de las mismas, lo que estará supeditado “a la capacidad económica del consumidor, que si carece de recursos ve peligrar esa cobertura de sus niveles de bienestar mínimos” (Díaz Velázquez, 2010, p.124), situación tan claramente expresada por uno de los estudiantes entrevistados cuando dice: “porque a veces gente muy pobre que tienen hijos con discapacidad, no pueden cubrir todas sus necesidades porque por ejemplo no tienen accesibilidad al sistema, eh... porque no pueden pagar una mutual...”. Es decir, considerando estos factores de privación social, que son condicionantes en las circunstancias de vida de las personas en situación de discapacidad, “la brecha que existe entre los incluidos y los excluidos puede aún acrecentarse en el futuro” (p.124).

Se corre así el riesgo de que solo algunos puedan favorecer su integración al medio si se tiene como base de este acceso la capacidad económica personal. Es por eso que “la centralidad de la acción se basa no tanto en focalizarse en las personas con discapacidad, es decir no se ha de dirigir tanto al individuo como al entorno social. El siguiente testimonio hace especial hincapié en estos aspectos:

- ... ***supongo que cómo se inserte en el medio social esta persona y las dificultades o las facilidades que tenga, van a, van a influenciar mucho su actividad social, su inserción... obviamente que si la persona que esté apartada o que no se dé su lugar, socialmente no va tener un lugar, no va a ser una persona activa socialmente como ciudadano y siempre se va a sentir como que él no tiene derechos, que no puede opinar de ciertas cosas, que... que es otro, apartado y diferente y menos... entonces depende de las condiciones que le den va a tomar cierto lugar como ciudadano. - ¿Tomar su lugar cómo ciudadano está vinculado con los derechos humanos? - ¡Sí! Sí, totalmente... verse como una persona que tiene derechos y obligaciones... derechos y obligaciones.... (E-5)***

Es decir, el desarrollo de los derechos sociales es clave para la construcción de la autonomía como ciudadanos. Al respecto, según Etxeberría (2008, como se citó en Díaz Velázquez, 2010) podrían mencionarse dos tipos de autonomía denominadas: “autonomía moral (capacidad de decisión racional) y autonomía fáctica (capacidad de ejecución)” (p.125). El que la persona en situación de discapacidad haga valer sus derechos civiles y políticos (autonomía moral), implica que se asuma como un ciudadano con autonomía para reconocerse, como “una persona que tiene derechos y obligaciones”, siendo en ello fundamental los procesos de socialización y educación. Sin embargo, también se requiere



actuar sobre la estructura social, frente a los límites que impone el entorno para garantizar la inclusión del sujeto (autonomía fáctica).

En este contexto creemos válido sumar al análisis la subcategoría *B.2.b. Formación de la persona en situación de discapacidad*, dado que el acceso a esta formación puede considerarse como uno de sus derechos civiles. Y quizás una vez más debamos observar que es un colectivo que en cierta medida se encuentra excluido de esta ciudadanía compartida (en el sentido de la pertenencia social a una comunidad) porque, como señalan nuestros entrevistados, la realidad de hoy no está siendo favorable al respecto.

*- Y hoy lo veo complicado, en la realidad que tenemos hoy en día, si la sociedad sigue en todos estos aspectos teniendo falencias de inclusión, y lo veo complicado, muchas veces veo a mis alumnos y me pregunto qué será de ellos en un futuro ¿tendrán la posibilidad de estudiar? ¿tendrán la posibilidad de trabajar?... ehh... ¿tendrán la posibilidad de llegar a ser presidente, de ser abogado, arquitecto, ingeniero, tendrán eso o no?... ehh... hoy en día nosotros vamos por la calle... acá mismo ¿cuántas personas con discapacidad vemos trabajando? ninguna... entonces me preocupa, porque yo hoy trato de darles lo mejor, pero qué les espera, qué futuro les espera, si las cosas siguen como es hoy y... lamentablemente, no creo que cambie, por eso es tal la importancia de la educación en esto... porque los futuros empleadores tienen que tener otra mirada de la que tienen los empleadores actuales ... - ¿Y con respecto a la universidad? - Y la universidad también... creo que es esto, si en mi carrera nunca tuve en cuatro años ni una materia, ni un profesor, un autor que me hablara de discapacidad, es porque los estamos invisibilizando, porque los estamos dejando de lado... (E-4)*

Tal vez sea adecuado en el contexto de estas evidencias, aunque puede ser un concepto ambivalente, reclamar la idea de la “ciudadanía diferenciada” entendida como políticas específicas que consideran las diferencias (necesidades) grupales (de un colectivo en particular) a fin de no olvidarlas y con el objetivo de reconocer la desventaja de la situación inicial de la que parten, en la participación política y social. Se trataría de “reafirmar su inclusión de acuerdo con su diferencia” (Díaz Velázquez, 2010, p.126).

Asimismo, estas acciones que llevan a no omitir las diferencias de un grupo (ya que esto genera opresión y desigualdad), pueden al mismo tiempo ocultar el doble sentido que implican: poner “en peligro el ideal de ciudadanía en alguno de sus principios básicos, como la igualdad de todos los ciudadanos” (Kymlicka y Norman, 1996, en Díaz Velázquez, 2010, p.126). Es decir, son políticas que según algunos teóricos pueden abogar con tanto énfasis por el respeto a la diferencia para favorecer la visibilización de los derechos, que pueden llevar a la segregación. Por eso cabe la pregunta ¿cómo aplicarlas correctamente para no llegar a eso? Quizás como sostiene el autor solo deban aplicarse como “medidas de carácter temporal” que, empleadas en el momento justo actúen para suprimir las desigualdades de acceso en diferentes ámbitos, centrándose en “derribar las barreras estructurales y simbólicas que consolidan esas desigualdades” (p.127).

Lo que sí es cierto es que existen condiciones objetivas que revelan desigualdades para el acceso a ciertos derechos en las personas en situación de discapacidad. Las evidencias recogidas expresan lo siguiente:



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

- *¿cómo visualizas las oportunidades de futuro de una persona con discapacidad? - (silencio) Me cuesta ver... **depende de las discapacidades, a veces... es depende de las discapacidades, hay algunos que pueden manejarse muy bien y ser autónomos y manejar su propio dinero, y hay otros que a lo mejor tienen muchísimas dificultades... el espectro es muy amplio...** (silencio) - *¿Solo dependerá de las capacidades del sujeto? - No, tiene que ver con el entorno social, sí... (silencio) (E-1)**

- ***Lo del estudio me parece muy importante, pero bueno lo veo muy difícil... ojalá me equivoque, pero lo veo muy difícil, porque ni en la universidad hay carreras que sean por ejemplo en una formación de auxiliar, donde una persona con discapacidad podría llegar acceder y trabajar después, inclusive en los trabajos no hay para personas con discapacidad, si los hay son muy pocos o a lo mejor como para "cumplir": esta empresa para cumplir acepta a una persona con discapacidad trabajando una horitas en la cocina... pero bueno eso no debería ser solo así... (E-3)***

Podríamos estar planteando al menos tres conceptos que darían cuenta estas evidencias: el de opresión, el de exclusión y el de desigualdad (Díaz Velázquez, 2010). Respecto del primer testimonio, observamos que prevalece una concepción vinculada con ideas de paradigmas consolidados, en cuanto a desventajas que se dan en la vida de la persona en situación de discapacidad, vinculadas con ciertas ideologías que entienden a la discapacidad como la condición objetiva limitante para el acceso a ciertos derechos. Como si éstas (las desventajas y las ideologías que las sostienen) fueran naturales e inevitables (Abberley, 2008, p.37). Esto al mismo tiempo, según el autor, lleva a sostener que las personas en situación de discapacidad "se encuentran (por lo general) en una posición inferior a los otros sujetos de la sociedad, simplemente por tener discapacidad" (p.37), lo cual es claramente expresado en el testimonio al que hacemos referencia. Así estamos en presencia del concepto de opresión.

En el segundo testimonio podríamos hablar, según Díaz Velázquez (2010), de exclusión social entendida "como un proceso que surge en el contexto de las transformaciones sociales que experimentan las sociedades que implicaría una dualización social que separa a los incluidos y a los excluidos" (p.128), en base a varios ejes, como pueden ser las relaciones de distribución, consumo, los aspectos culturales, políticos, formativos, etc.; así como también el debilitamiento de derechos sociales adquiridos. En función a esto, según el autor, la discapacidad puede ser claramente un factor condicionante para la exclusión.

El estudio de la exclusión hace hincapié en el análisis de la discapacidad individualizando aspectos tales como la dependencia que genera en el plano económico, las imposibilidades presentes en el plano laboral, las estigmatizaciones sociales producto de esas discapacidades, las barreras a la movilidad autónoma presentes en el contexto espacial, etc. Pero precisamente por esto, algunos autores sostienen que, en el caso de las personas en situación de discapacidad, más que una situación puntual o aislada, deben considerarse las situaciones estructurales, que se vinculan con la desigualdad social. Claramente lo expresa la siguiente evidencia:



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

*- Me da la sensación de que una persona que padece discapacidad se va a poder integrar en la medida de que, todos como sociedad, desde el lugar que ocupemos aportemos para esa integración y también como sociedad tenemos que tener cierto grado de empatía y de solidaridad para con el otro si tiene una necesidad... (E-2)*

En este sentido, la desigualdad social es entonces un factor fundamental en la estructura social que genera exclusión en las personas en situación de discapacidad. La clave es tomar decisiones políticas que lleven a prácticas sociales con el objetivo de mitigar no solo los aspectos de exclusión, sino también de desigualdad social lo que, en el caso de las personas en situación de discapacidad, al mismo tiempo implicaría menor opresión. Al mismo tiempo, es necesario resaltar uno de los valores que justifican a los derechos humanos: la solidaridad, la que se requiere como “apoyo añadido que persigue esencialmente poder brindar a todas las personas la posibilidad de participar en los procesos generales de la sociedad” (Palacios y Romañach, 2007, p.169).

Finalizando lo expresado hasta aquí, quisiéramos señalar la claridad que los entrevistados expresan en sus testimonios respecto a que en la sociedad actual aún están presentes concepciones, políticas y acciones (aspectos estructurales y simbólicos) que ponen al descubierto que las personas en situación de discapacidad no son consideradas ciudadanos de pleno derecho en igualdad de oportunidades que el resto. Excepto en un caso (entrevista 1) que en algunas de sus expresiones evidencia en sus propias concepciones una mirada basada más en modelos médicos, al concebir que es el “grado de discapacidad” lo que delimita el acceso o no a ciertos aspectos que conforman a la ciudadanía, el resto de los testimonios (e incluso el suyo propio en otras ocasiones), dan cuenta de lo que señalábamos anteriormente respecto de los condicionantes con los que este colectivo se encuentra en su situación de vida, en las prácticas sociales cotidianas, en el ejercicio de la ciudadanía.

Se hace hincapié en la necesidad de revisar concepciones sociales, prejuicios, estereotipos en relación a este colectivo, como igualmente estudiar las condiciones materiales que llevan a situaciones de opresión, exclusión, desigualdad social. El planteo radica en visibilizar que la ciudadanía de las personas en situación de discapacidad, no es algo que “haya que otorgarle” solo si accede a ciertas condiciones. Sino que, por el contrario, por el hecho de ser persona, en su dignidad como tal, ni siquiera debería cuestionarse si es “merecedora” de los derechos civiles, políticos y sociales.

Repetimos, es una cuestión de dignidad. Y en este sentido, quisiéramos retomar dos conceptos planteados desde el modelo de la diversidad que consideramos enriquecedores y esclarecedores en el tema que estamos tratando: el de dignidad intrínseca y el de dignidad extrínseca. “Esta perspectiva, que enfatiza la autodeterminación, la integración, la igualdad de trato, y la valoración de la diversidad, implica situar la dignidad en el corazón mismo de los debates relevantes en relación con la discapacidad” (de Lorenzo, 2003, como se citó en Palacios y Romañach, 2007, p.135).

La idea de la dignidad como valor intrínseco o como punto de partida implica entender que está ligada a la vida humana desde sus inicios independientemente de las condiciones concretas, lo que se encuentra afín con el principio de igualdad en todos los seres humanos. Por su parte, la idea de dignidad como valor extrínseco o punto de llegada, está vinculada a la calidad de vida del sujeto y se la entiende como una resultante de la



misma. Es un concepto que asocia a la dignidad en vinculación con el exterior, con la convivencia.

Según Palacios y Romañach (2007) estos dos conceptos de dignidad no se entienden como paralelos a los derechos, sino que se sustentan en ellos. La dignidad extrínseca tiene, como requisito imprescindible, la satisfacción de los derechos sociales, económicos y culturales, así como el sustento que deriva de los recursos económicos y la vinculación con el trabajo. En una dignidad que deriva de actos y derechos diferentes a la que se otorga por el simple hecho de haber nacido y pertenecer a la especie humana (dignidad intrínseca), entendidos como inalienables. “(La) dignidad intrínseca, (es) paralela al valor inherente de la vida y (la) dignidad extrínseca, (es) paralela a la igualdad de derechos” (p. 145). En otras palabras, la dignidad como valor se corresponde con el concepto de dignidad intrínseca, y la dignidad como derecho se corresponde con el concepto de dignidad extrínseca.

En definitiva, existen aspectos definitorios de la dignidad y del valor de las personas, que están por encima del papel que se les asigne en la sociedad, por lo cual “el examen sobre las capacidades es, sin duda, relevante, pero no tiene que condicionar el discurso...” (Asís Roig, 1999, como se citó en Palacios y Romañach, 2007, p. 168). Además, agrega el autor que, en este caso puntual en relación a la diferencia en las capacidades, sería necesario examinar porqué se producen ya que, el acceso a diferentes oportunidades, lleva a que un sujeto haga la diferencia en relación a otro que no tiene este acceso.

Por ello, este reconocimiento, el reconocimiento de la vulnerabilidad de la dignidad que procede del entorno, de los otros, requiere de una praxis social que

ha de recomendar y, si es preciso, reivindicar actuaciones encaminadas a la accesibilidad y la igualdad de condiciones que el resto de la ciudadanía. Su objetivo primordial ha de ser mejorar las condiciones de existencia de las personas con discapacidad, en igualdad que el resto de la población. (Díaz Velázquez, 2010, p.132)

Es precisamente esta praxis la que dotaría de sentido a toda denuncia de visibilización facilitando el análisis, estructural y simbólico, en un contexto social específico, al mismo tiempo realizando propuestas superadoras de esta situación, en las cuales se conciba una ciudadanía integradora de las personas en situación de discapacidad, considerando la dignidad intrínseca y extrínseca.

Es decir, cerrando los aspectos desarrollados hasta ahora, respecto del vínculo entre discapacidad y subjetividad, así como la relación entre ciudadanía y discapacidad, observamos que visibilizar la situación que atraviesa este colectivo en su vida cotidiana, respecto a sus condiciones “diferenciadas” y a la identidad social que se les exige que asuman como tal en tanto sus “rasgos de anormalidad”, expone y deja al descubierto una sociedad que pese al reconocimiento (y por qué no de algunas prácticas sociales) de “igualdad de todos los ciudadanos” ante la ley, se practican y ejercen distintas formas de exclusión (formales y reales) que generan opresión y desigualdad en la participación social de las personas en situación de discapacidad.

Las personas con discapacidad, en términos generales, no disfrutan de las mismas condiciones estructurales que el resto de la ciudadanía, lo que les sitúa en una posición de desventaja social clara, tanto en el plano formal como principalmente el sustantivo. (Díaz Velázquez, 2010, p. 132)



Además de estos aspectos en el plano de la ciudadanía, hay que considerar aquellas concepciones sociales que construyen una “identidad” de la persona en situación de discapacidad basados en posturas de paradigmas consolidados (en especial el de la rehabilitación, principalmente desde modelos médicos) donde la normalidad se entiende como parámetro que el sujeto debe alcanzar, en detrimento de su verdadera subjetividad (intimidad). Tan claramente lo expresa el siguiente testimonio:

- ... ***lo veo muy difícil, justamente porque estamos tan apegados a todo esto de la normalidad, de ver qué es lo normal, que me parece que esa persona con discapacidad rompe con ese esquema*** y entonces, bueno “nos horrorizamos” ... (E-3)

Entendemos que estos criterios de identidad normal, son los que hacen a los sujetos acceder al “status de ciudadano”. Pero como expresa Contreras (2002) si tuviéramos que definir ¿Qué es la normalidad-anormalidad?, quizás muchos podrán decir que la anormalidad es todo aquello diferente “de la norma”, por lo tanto, el mayor acercamiento a esa norma podríamos entenderla como la normalidad.

Lo interesante en esta definición sería notar la presencia de una mirada hegemónica o totalitaria, en el sentido de que hay un posicionamiento “desde el nosotros” quienes son los que otorgan identidad “a los otros, esos otros que no son como nosotros”. Y es ese nosotros el que precisamente también interviene para decidir la ciudadanía de una persona. Ya no solo alcanza con exigir cierta identidad normal, basada en un ideal de “igualdad” (¿homogeneidad?) a la que todos deben alcanzar o a la que todos deben parecerse para no quedar fuera “del pretendido Paraíso de la Normalidad” (Skliar, 2003), sino que también es definitoria en el acceso a la ciudadanía.

Muy por el contrario, reconocer a la persona en su mismidad y otorgarle el status de ciudadano, requiere de políticas y de acciones, de praxis social, que busquen reducir las desigualdades y la marginación en la cual se encuentran muchas personas en situación de discapacidad. Esa praxis debe encaminarse a implementar medidas de accesibilidad, de diseño universal<sup>34</sup>, de no discriminación, así como actuaciones que busquen el cambio en las concepciones sociales y simbólicas de este colectivo, mediante la visibilización y el acceso en igualdad de condiciones a todos los aspectos que incluye la ciudadanía.

**D.3. Discapacidad e Inclusión Educativa (conjuntamente con B.2.a. Accesibilidad Universal).** Tal como hemos explicitado al inicio de la interpretación de esta categoría, creemos necesario reafirmar una vez más que al hablar de inclusión necesariamente también estamos en presencia de la exclusión como dos contracaras que se implican mutuamente. No obstante, al referir puntualmente a la inclusión educativa, nos remitimos expresamente a palabras de Barco (2016) cuando expresa que el concepto de

Inclusión se debate entre dos interpretaciones contradictorias. Una de las posiciones entiende que la inclusión educativa es un principio de políticas educativas coherente con la concepción de educación como derecho social y como bien público. En este

<sup>34</sup> Ambos conceptos se desarrollarán a continuación en la siguiente subcategoría.



sentido la inclusión debe garantizarse para avanzar en procesos de democratización educativa, social y cultural. Otra posición interpreta que la inclusión debe ser un objetivo de política pública para contener y promover a individuos y sectores clasificados como vulnerables. (p.2)

A nuestro criterio y en coincidencia con la autora, la inclusión educativa debe constituirse como principio y objetivo rector de toda política educativa, así como un valor socialmente compartido, porque de esta manera se potencia la posibilidad que tienen las personas en situación de discapacidad de que sean considerados ciudadanos en todo el sentido de la palabra (concepto analizado en el apartado anterior). Y una vez más vale el señalamiento de que ciudadanía es un estatus ligado directamente a la dignidad del sujeto. Por ello a esta postura, nosotros agregamos el concepto de derecho: la inclusión educativa es un derecho (al menos así lo plantea la Convención sobre los Derechos de Personas con Discapacidad, Naciones Unidas 2006, que en nuestro país tiene fuerza de ley desde el año 2008) y como tal, debe ser respetado; va más allá de que se esté en acuerdo o en desacuerdo con él.

De todos modos, es muy frecuente que las normativas y los lineamientos vinculados con los derechos, no siempre logran plasmarse, en la magnitud que implican, en las circunstancias concretas que viven las personas en situación de discapacidad. Al respecto Skliar (2014) explicita que pensar la norma en los términos en que lo hacen las instituciones políticas, culturales o educativas “o bien evita la excepcionalidad –que es otro modo de decir la exclusión– o bien la invita a sumarse a un orden preestablecido –que es otra manera de decir la inclusión” (p. 26).

Por lo que entonces caben aquí las preguntas: ¿será posible la tarea de educar en la diferencia? ¿será posible lograr una verdadera inclusión (educativa, laboral, cultural, etc.) que permita a las personas en situación de discapacidad disfrutar plenamente de ser ciudadanos con goce pleno a sus derechos? En otras palabras ¿podremos propiciar escenarios educativos que faciliten el despliegue de capacidades, subjetividades, en donde los espacios educativos sean no solo inclusivos sino “espacios para los sueños, cuando aún debemos lidiar con representaciones, pero también con prácticas sostenidas en la persistencia de modos medicalizados de pensar esas existencias?” (Angelino, 2016). En voces de los entrevistados

- ... muchas veces **en el afán de incluir** ... ehh... **se generan situaciones que excluyen aún más**, incluimos a niños que usan andadores en una escuela que tiene escaleras... ehh... incluimos a niños con una discapacidad visual en escuelas que no tienen idea de cómo vincularse con ellos de otra forma, incluimos niños que tienen alguna discapacidad en torno a su comunicación, su habla y no sabemos hablar lenguaje de señas... lo más justo posible en ese sentido... **no es incluir y bueno que se arreglen cómo puedan... es incluir e incluir, o sea nosotros buscar todas las formas posibles para que ellos aprendan, es lo más justo, es su derecho...** entonces yo creo que sí, que con este afán de que sí o sí las escuelas tienen que incluir, sí lo hacen... a la vista, a los ojos de los de afuera, pero ¿qué se hace adentro del aula por esos chicos? ¿se está cumpliendo realmente con lo que ellos necesitan?... o dejamos todo en manos de ese pobre ser y bueno que aprenda... y lo escucho a veces el hecho de bueno no es mi culpa, no sé cómo hacerlo, no me queda otra... son cosas que se escuchan.... (E-4)



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

Coincidimos con Angelino (2016) cuando expresa que no hay dudas de que las normativas han permitido que muchos colectivos que durante años han sido invisibilizados, ahora tienen la posibilidad de que se visibilicen, pero ello no necesariamente quiere decir que esto implique “un reconocimiento subjetivante” de la singularidad de dichos colectivos. “Muchas veces la visibilización ha sido más de lo mismo, una visibilización para una visualización clara, diferencialista, segmentada (...)” (Angelino, 2016, p.5).

Al respecto Barco (2016) agrega que generalmente en el campo de la política educativa referida a la inclusión, hay tres perspectivas dominantes que suelen superponerse, a saber:

a) un sentido de “asistencia e incorporación del minusválido” (físico, cognitivo, social) en un enfoque de política educativa de carácter filantrópico; b) un sentido de “moralización y de corrección del desvío” en un enfoque de política educativa de carácter disciplinador; c) un sentido de “instrumentalización, de dotación de condiciones de empleabilidad y/o de compensación al vulnerable” en un enfoque de política educativa de carácter mercantil y de inserción diferenciada según la caracterización de la población objeto de inclusión educativa (p.2).

La autora plantea problematizar estas políticas, lo que a nuestro entender además implica preguntarnos, cuestionarnos y reflexionar acerca de las prácticas que generalmente acompañan a las mismas. De lo contrario cada vez es más complejo educar, dado que no hay preocupación por cambiar presupuestos que se mantienen en torno al sujeto y que niegan su “alteridad” (diferencia).

Lo interesante es que aún “(...) parece atractivo, por lo menos para no pocos, imaginar el acto de educar como una puesta a disposición del otro de todo aquello que le posibilite ser distinto de lo que es en algún aspecto” (Duschatzky y Skliar, 2002, 197), de una educación que apueste a transitar por un itinerario plural y creativo, sin reglas rígidas que definan los horizontes de posibilidad. Al menos los entrevistados han sido contundentes al respecto:

- *Y en educación ese cambio que dices que hay que buscar ¿hacia dónde debería ir? (silencio)... hacia muchas cosas, pero sobre todo a que todos podamos ser diferentes, pero con igualdad de derechos de ser... creo que es la mayor lucha que hoy día tenemos a muchos niveles... rescatar la diferencia y respetarla e incluso potenciarla... potenciar el hecho de que seamos diferentes... (E-4)*

- *(si) estás apartado, estás circunscripto a un ámbito en el que todos tienen el mismo problema, entonces eso te coarta en tu desarrollo ¿por qué? porque estás limitado solo a esto que vos puedes, entonces cuando te “mezclas”, no solo que vas avanzando con tu forma, sino que te retroalimentas de los demás y los demás de lo tuyo, entonces esa necesidad de cada vez incluir más... (E-5)*

- *Ayudar al otro a construir su manera de expresión... y eso tiene que ver con tener en cuenta al otro (...) ver la particularidad de cada uno, hay personas que les es más fácil hablar, expresarse hablando, a otros tal vez escrito, hay que buscar la forma de que los alumnos se expresen ... (E-5)*

Como sostiene Angelino (2016) aún podemos confiar en el deseo de generar oportunidades para acompañar “los procesos de subjetividad y de subjetivación que



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

potencien prácticas donde podamos acompañar (nos) y desplegar mejor (también) nuestras propias búsquedas y singularidades” (p.6). En este sentido es esencial, en voces de nuestros entrevistados que:

- ... **la importancia de un vínculo entre los docentes y los alumnos para que pudiera haber ámbito lindo, bueno, para que se diera un aprendizaje significativo, que los chicos se sientan cómodos, motivados...** (E-3)

- ... **lo primordial es el formar, el enseñar, pero hoy en día con la realidad que tenemos en las aulas salen otros emergentes de los que nos tenemos que hacer cargo más allá de la formación, como por ejemplo el acompañamiento en situaciones de vulnerabilidad, lo afectivo...** (E-4)

- ... **la escuela es un espacio muy importante para poder volcar muchas cosas que les pasan, y el profesor yo no digo que sea un terapeuta... pero sí es un acompañante, es un acompañante en un proceso, entonces hay que tener en cuenta a los individuos...** (E-5)

Es decir, evocar en forma permanente la importancia de “imaginar prácticas de reconocimiento en el cual la igualdad sea el punto de partida (donde) el quehacer cotidiano (habilite) subjetividades” (Angelino, 2016, p.6), donde la escuela, la práctica educativa vuelva a pensarse como “espacio de sueños” y, como expresan los entrevistados, donde el vínculo adquiera importancia para el aprendizaje significativo, para el acompañamiento desde el afecto, considerando al individuo. Donde la esperanza de “un mundo mejor es posible”, puesto que la esperanza se constituye en denuncia de un mundo deshumanizante y es anuncio de un mundo más humano (Freire 1980, como se citó en Martín, 2008); esta concepción es la que puede permitirnos recuperar el sentido de lo educativo como bien público y social.

Recuperar este sentido, es “hacer lugar a advertir qué subjetividades se habilitan hoy, en qué horizontes de sentido esas subjetividades son emancipatorias, habilitantes y humanizantes” (Angelino, 2016, p.8).

- ... **eso es lo que me mueve, acompañar un proceso, una vivencia, que tiene que ver con lo doctrinal, con lo intelectual, con el aprender, pero también con el vivir y tener experiencias conjuntas** (E-5)

Recuperar este sentido, implica propiciar la mirada hacia los procesos de “inclusión excluyente” y percatarse de ciertos “simulacros” presentes en la inclusión educativa de las personas en situación de discapacidad, dado que son procesos que muchas ocasiones están atravesados por otros lenguajes y representaciones, tal la siguiente situación:

- ... **y en el secundario ya se notan las diferencias, son cuestiones de la edad también... ehh... la otra vez hablaba con alguien que tiene un amigo discapacitado y “se lo enganchan siempre a él” para salir, ir al boliche y bueno... y él decía “no quiero siempre tener esta mochila”, entonces allí habría otras cuestiones para trabajar...** (E-1)

Recuperar este sentido, implica preguntarnos cómo es posible que en los tiempos actuales convivan políticas y prácticas tan divergentes, y se presenten situaciones donde las diferencias sean las que se destacan, se notan, desde una mirada patologizante de la discapacidad. Si pensamos que la persona en situación de discapacidad es una mochila que



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

le enganchan a alguien, se mantiene, en lo fundamental, el statu quo de estas concepciones, de las condiciones y de los procesos educativos que mantienen la exclusión, la marginación o el fracaso escolar en contextos con estas características.

Se requiere “volver a pensar en el dispositivo de la escuela y que tipos de subjetividades construimos a pesar de los diagnósticos, a pesar de estos lenguajes que circulan” (Angelino, 2016, p.8), al mismo tiempo que discutir sobre otras ideas que en ocasiones se constituyen en retóricas de la inclusión, como por ejemplo soluciones del tipo de disolución o vaciamiento de las escuelas especiales, cuando en realidad se puede observar la importancia de una función conectada con otros espacios educativos, de modo que

- ... **podría ser compartido**, no tan segregado como en una escuela especial, sino que algunas materias las compartan, **son necesarios los espacios comunes...** por suerte ahora es más inclusivo, se busca más compartir (E-1)
- ... y tiene que ver con la necesidad de un cambio cultural, **durante muchos años nuestra cultura se basó en que las escuelas estuvieron divididas**, escuelas y escuelas de personas con discapacidad, escuelas especiales... (E-4)

Como sostiene Angelino (2016) no siempre la escuela común es el mejor lugar para todos, de manera generalizada. Como expresa la autora “la cuestión de la exclusión o la inclusión excluyente no se resuelve cerrando las escuelas especiales, es la respuesta menos cuidadosa y menos comprometida con la complejidad de las situaciones”. Aun cuando sepamos de las fortalezas de una verdadera inclusión educativa:

- ... tengo una prima que tiene un hijo con discapacidad y cuándo empezó a ir al jardín a la **escuela común, se le cambió la vida, tiene compañeros con los que se ha podido relacionar, que lo aceptan...** porque los niños aceptan, no tienen prejuicios, los prejuicios son de los grandes, entonces eso es bueno, por eso me parece que en el primario tienen que ir y tiene que haber un trabajo conjunto con la familia... (E-1)

Es decir, los dispositivos y espacios escolares (cualesquiera sean) cuando realmente recuperan el sentido que veníamos planteando en párrafos anteriores, se constituyen en lugares donde “nadie necesita ser otra cosa para valer. (Donde nadie está obligado) a probar ser como nosotros para valer, probar su humanidad para valer” (Angelino, 2016, p.8). Sino que, por el contrario, logran respetar la singularidad del sujeto, su intimidad, y dan expresiones a que

- ... de pronto en una clase se puede tener un **grupo heterogéneo de alumnos y cada uno de ellos puede tener distintas aptitudes**, de pronto podemos tener un alumno que tiene mayor aptitud para lo artístico, otro para las matemáticas, entonces ... si no se intenta forzar ... (si no) se los encasilla en que solamente son buenos para eso y no tienen capacidades para desarrollar otras habilidades, ... como que bueno este chico que tiene mayor habilidad en lo artístico entonces va a ser un desastre para las matemáticas o para lengua porque no se va a saber expresar bien, es decir, **como que si uno de antemano lo encasilla en eso, no le está dando la posibilidad para que se desarrolle en otras habilidades...** (E-2)

Como sostiene Angelino (2016) dar lugar a las existencias tal cual son y/o potenciarlas, no desconfiar de la valía de esas existencias sin la exigencia de la



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

normalización, requiere de miradas más amplias y fundamentalmente éticas (p.8) porque precisamente la esperanza está dada por un accionar docente que pueda significar, en palabras de los estudiantes entrevistados, que

*- Administrar meramente el currículum, hacer solamente la mecánica de lo que tenes programado, ... es como estar muy cerrado a que solamente eso se cumpla y no tener en cuenta las consideraciones de las personas que están del otro lado... (E-1)*

*- ... para mí, la enseñanza es mucho más que la bajada de contenidos... ehh... no es agarrar el diseño curricular, elegir contenidos y bajarlos, es aprender, aprender del grupo de chicos, aprender continuamente nuevas formas de trabajar, nuevas formas de llevar eso... y también esto de cuestionar si ese contenido es adecuado(...) o no, si (...) por ahí es emergente otra cuestión que capaz que en el diseño curricular no está... **no todo es una bajada de contenidos y nosotros trabajamos mucho con esto, con la necesidad del niño, con el interés del niño y de ahí, nosotros rescatar eso y trabajarlo, no al contrario, no yo bajarle al niño lo que yo quiero trabajar, sino lo que él quiere trabajar cómo yo se lo puedo facilitar a él... ehh... yo creo que eso es lo fundamental... (E-4)***

Como sostiene Echeita (2010) esta actitud es la que genera la esperanza de vencer “la insatisfactoria situación en la que, en muchos lugares y contextos, se encuentra este proceso (de inclusión educativa)” con el objetivo de convocar a una reflexión seria y un debate profundo, tan necesario como urgente, “para que la inclusión educativa no se convierta, en poco tiempo más, en insalvable” (p.2).

Debemos entender, tal lo señalábamos al inicio de este capítulo que es necesario prestar atención al hecho de que la inclusión-exclusión” no son estados o situaciones definitivas, sino un proceso en el que ambos extremos, inclusión-exclusión, están en continua tensión, de forma que el avance hacia uno sólo se puede producir por la reducción significativa del otro” (Echeita y Sandoval, 2002, p.7).

Creemos que resulta válido aquí sumar el análisis de la subcategoría *B.2.a. Accesibilidad universal*. En nuestro país, la Ley de Educación Nacional N°26.206 sancionada en el año 2006, garantiza el derecho a la educación de las personas con discapacidad en todos los niveles y modalidades, alienta la detección temprana de necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo a fin de poder brindar atención interdisciplinaria y educativa inclusiva desde el Nivel Inicial y, en lo referente a la accesibilidad establece que debe garantizarse la accesibilidad edilicia en todos los edificios escolares.

Por su parte el artículo 9 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006) establece que, para que las personas en situación de discapacidad vivan de forma independiente, los estados partes garantizarán: el acceso a los edificios, escuelas, hospitales y viviendas; el acceso a los lugares de trabajo y a las calles; y el acceso a la información. Además, subrayan la necesidad de: elaborar normas para que las personas con discapacidad puedan entrar y salir de todos los lugares y utilizar los servicios públicos; señalar las instalaciones públicas en todos los lenguajes, incluidos el Braille y el formato de fácil lectura; ofrecer la asistencia de personas o de animales para facilitar el acceso a los edificios o el uso de las instalaciones públicas; y posibilitar que las personas con discapacidad accedan a la información, a Internet y a otras tecnologías (pp.9-10).



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

Lamentablemente, según los testimonios recogidos mediante las entrevistas, una vez más surgen aspectos que demuestran el escaso apoyo social que hay para ayudar a cambiar creencias y estereotipos que existen respecto a la “normalidad”, criterios que dejan “por fuera” a la diferencia, en particular, a las personas en situación de discapacidad. Donde quizás una vez más se pone en evidencia la situación de opresión que viven en “primera persona” (Barton, 2009). Si son muy explícitos los entrevistados cuando expresan los siguientes aspectos:

- ... *las líneas de colectivo tampoco, solo una o dos tienen rampas... cuando tendrían que ser todas, ser universal, porque si no la persona tiene que esperar que venga el colectivo que tiene la rampa para poder subir y a lo mejor ni siquiera es el que la acerca al lugar, eso tendría que ser para todas las líneas... igual que las rampas... por ejemplo en la galería del cine hay unas rampas que por empezar son altísimas y para continuar no son seguidas las dos rampas, es algo empinado y hay dos escalones entre una y otra para seguir bajando, entonces subir sola una persona no puede y bajar es un riesgo... no sé si están reglamentadas o qué... ¡claro! políticamente está bien hacer una rampa, pero la inclinación no es la adecuada...* (E-1)

- ... *me parece que las limitantes son muchísimas, de pronto me da la sensación que la sociedad... bueno, sin ir más lejos, uno a veces lo ve cuando vivencia una experiencia por ejemplo... me pasó a mí... yo tengo una amiga que trabaja en un coro, y hace un tiempo fue a cantar al salón blanco y cuando llegamos con su mamá, que justo en ese momento estaba en sillas de ruedas por un accidente de tránsito muy grande que había tenido, no pudo subir al primer piso porque no había rampas, no había ascensor, y le ofrecieron subirla en andas... o sea, allí me di cuenta de esa situación en ese momento, porque no tengo ni familiares ni amigos con discapacidad, uno lo vivencia cuando tiene la experiencia, allí es cuando entonces uno es consciente...* (E-2)

- *Yo veo poca relación porque la sociedad no es accesible para las personas con discapacidad... más que todo en las escuelas, es muy difícil que haya rampas para personas en silla de ruedas y que si hay estén bien hechas... hay muchas escaleras o pasillos muy angostos o con roturas en el piso, con desniveles... imagínate como pasa así una silla de ruedas o una persona ciega como camina en un piso inseguro... no, no hay accesibilidad...* (E-3)

- *¿Estamos en una sociedad diseñada para lo estándar? - Exacto, solo para “los normales” ... inclusive los lugares de entretenimiento tampoco, hay ascensores, por ejemplo, pero no sé si en el cine hay accesibilidad para una persona con discapacidad... incluso en la televisión, solo en algunos canales aparecen debajo las letras de lo que se está diciendo...* (E-3)

- ... *por ejemplo me ha pasado de no poder, ver niños que les da impotencia el hecho de que yo no los pueda entender y no me pueda comunicar con ellos y es una falencia mía y no del niño, porque el niño tiene sus herramientas, que yo no las tenga, no las comparto porque no me forme para eso es una falencia mía y del sistema* (E-4)

- *Esto tiene que ver con una sociedad que no está preparada para incluir y no se preocupa en muchos casos, no en todos, pero no se preocupa por incluir realmente...*



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

*ehh... lo vemos en los edificios, en las construcciones, en las calles, es una sociedad que no está preparada para incluir... ehh... y la formación también lo demuestra... en el mismo edificio de la universidad todavía hay muchas falencias en cuestión de inclusión, cuando debería ser el lugar que dé el ejemplo... ehh... y aun así no estamos formados para esa tarea. (E-4)*

Podemos observar que los testimonios señalan falta de accesibilidad fundamentalmente en los aspectos edilicios (“rampas mal hechas o ausentes, escaleras o pasillos angostos, roturas en las veredas”, etc.) aunque también se mencionan otras limitantes relacionadas con lo comunicacional (“es una falencia mía que no les pueda entender, que no me pueda comunicar, ausencia de leyendas escritas en noticieros y demás”) los servicios (“escasas líneas de colectivos con accesibilidad”) y de actitudes prejuiciosas en general, que llevan a pensar en una sociedad pensada para un ciudadano “estándar”, homogéneo en función de determinados estereotipos.

El diseño de espacios tiene en cuenta la inclusión en la medida en que estos permiten acceder, circular y realizar todas las actividades con autonomía. En el marco de estas ideas, el concepto de accesibilidad resulta esencial. Si bien se limita con frecuencia a cuestiones físicas y/o arquitectónicas, es mucho más amplio y expresa un conjunto de dimensiones diversas, tal lo planteado por los entrevistados, dimensiones que además son complementarias e indispensables para que se den las condiciones para un verdadero entorno inclusivo.

El documento producido por Escola da Gente (2012, en Esterking et al., 2016) plantea seis dimensiones de accesibilidad, que fueron en su mayoría expresados por los distintos testimonios o evidencias empíricas anteriores. Así, todos los testimonios antes vertidos, en especial en la E-, reflejan la ausencia de “Accesibilidad Actitudinal: se refiere a estar libres de preconcepciones, estigmas, estereotipos y discriminación a las personas en general”. La entrevista 4 plantea claramente la escasez de “Accesibilidad Comunicacional: es la accesibilidad que se da sin barreras en la comunicación interpersonal, escrita y digital”. Según lo expresado en las entrevistas 1 y 3, no se cumpliría, los aspectos de “Accesibilidad Instrumental: implica la no existencia de barreras en los instrumentos y/o herramientas de aprendizaje, de trabajo, de ocio”.

Otros aspectos mencionados en el documento señalado, tienen que ver con la “Accesibilidad Metodológica, la cual corresponde a la accesibilidad en los métodos de estudio, profesionales, de participación y acceso a bienes culturales y comunitarios, al derecho de formar una familia y educar a los hijos”, que si bien en los testimonios de las evidencias anteriores no fueron mencionados, más adelante en el escrito se presentarán evidencias que dan cuenta lo que los entrevistados conciben al respecto, al menos en el ámbito de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Asimismo, la “Accesibilidad Programática” que refiere a aquellas barreras, muchas veces imperceptibles, que resultan de políticas públicas en general y estatutos y normas institucionales en particular y la “Accesibilidad Tecnológica” que, si bien no es una forma de accesibilidad específica, debe ser transversal a todas las demás, no fueron remitidas, al menos explícitamente, por los entrevistados.

No obstante, según la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, (2006) al referirnos a los conceptos de discapacidad y accesibilidad es



imprescindible introducir el concepto dispositivos de asistencia, tecnologías de apoyo y ayudas que se definen como cualquier producto (incluyendo dispositivos, equipo, instrumentos, tecnología y software), con el objetivo de tratar de evitar, compensar, mitigar, o neutralizar las limitaciones para posibilitar la realización de las diferentes actividades de la vida diaria de una persona y mejorar su autonomía.

Generalmente estos productos de apoyo proporcionan igualdad de oportunidades, autonomía y calidad de vida mediante el acceso a los bienes y procesos que ya están en uso en la comunidad. No se trata sólo de beneficios individuales para las personas con discapacidad sino para el conjunto de la sociedad y su entorno social. La accesibilidad se trata de un medio indispensable para que las personas en situación de discapacidad, tenga igualdad de oportunidades y se les garantice el pleno goce de la ciudadanía. Esta accesibilidad, en síntesis, refiere a las diferentes intervenciones para la eliminación de los obstáculos. (Esterking et al., 2016). Así, la accesibilidad planteada como derecho implica también el acceso, en este caso, a la universidad de todos los jóvenes independientemente de su situación de discapacidad.

No olvidemos que, según la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en lo que a Educación Superior expresa que: “Los Estados Parte asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás” (Artículo 24). No obstante, en relación a esto, surgen en las evidencias empíricas, planteos que vinculan a la universidad con esta falta de accesibilidad “cuando debería ser el lugar que dé el ejemplo”, según uno de los entrevistados.

*- ... yo tenía un compañero en la universidad que estudiaba física pero hacíamos varias materias juntos y él siempre criticaba las cuestiones de accesibilidad en la universidad, porque decía que con esas rampas larguísimas tengo que andar frenando para que pase la otra gente y las puertas para pasar si bien decía que tenían dos hojas para que entrara una silla de rueda, para abrirlas había que destrabar un ganchito que estaba arriba y él no llegaba sentado desde la silla de ruedas... si la discapacidad todo bien, paso por la puerta pero tengo que depender de otro para que la abra, decía, no puedo solo... siempre decía que se le podría haber preguntado a él y es cierto, se piensa de un lado y no se tiene en cuenta realmente la necesidad de la persona con discapacidad... y son muchísimas las cosas que faltan... Y bueno la universidad, ... hay chicos que son brillantes y... no tienen estas cuestiones de acceso... lo mismo que si son ciegos podrían tener cuestiones de audio... (E-1)*

*- ... en este momento me acordé de un compañero que si bien no era ciego, tenía problemas de visión muy importantes, entonces él siempre se sentaba en el primer banco, delante de todos y nuestros profes sabían que él tenía esos problemas de visión..., y en un parcial, siendo alumno de esos profes, le paso que se tuvo que levantar y pedirle al profesor que por favor le imprimieran el examen final en letra más grande porque era microscópica, y no era que llegó ese alumno a rendir libre, como de pronto por allí pasa, y que no sabían de él porque no había sido alumno... es decir ya no era para él lo suficientemente humillante tener apodos, el que no*



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

*veía bien, el que miraba pegado al monitor, sino que también se tuvo que levantar y pedir que por favor le imprimieran el examen en letra más grande... (E-2)*

*- ... E incluso en la universidad misma, donde hay rampas, pero hay que luchar para que no se deje una bici o una moto en un pasillo dónde tiene que pasar una persona ciega, que se puede caer por esos obstáculos en el camino, ya que cuando hay una sola cosa fuera de lugar en un recorrido habitual, se pone en riesgo a la persona... (E-3)*

*- ... si una persona sordomuda va a la universidad, tiene que ocuparse él mismo de ver cómo se integra y cómo hace para llegar al contenido, en vez de ser al revés, de que el profesor se ocupe de ver cómo llega ese contenido al alumno... ehh... hoy en día una persona con discapacidad para ingresar a la universidad, es esto, debe preocuparse... ocupar su mente en vez de estudiar, en ver cómo hacer para llegar a la universidad, porque los colectivos no se lo permiten en algunos casos, porque los contenidos no están adaptados... ehh... porque los docentes no están formados, nuestra universidad no está preparada para la inserción de la persona con discapacidad... ehh... ni hablar de discapacidades severas que afecten mucho más que algo cognitivamente leve... ehh... o una discapacidad visual, hablemos de personas que por ejemplo usen sillas de ruedas, usen el andador, tengan una discapacidad cognitiva un poco más elevada... ehh... no, no, creo que la universidad no está preparada y no está dando lugar a eso. (E-4)*

*- ... no sabía que era una adaptación curricular, no sabía lo que era una acompañante terapéutico, no sabía lo que era una profesora en educación especial, no sabía lo que era una discapacidad, porque nunca tuve contacto con esta realidad (...) y lo dije en su momento y lo sostengo, que es una gran falencia de la universidad, en ese sentido habría que mejorar la formación porque es nula, no tenemos nada (E-4)*

*- Creo que es fundamental, también en la universidad... creo que deberían hoy en día por ejemplo los profesores que ya están, que ya aprendieron, que ya pasaron por su camino de formación y que están en las aulas, bueno capaz que fuera necesario una formación obligatoria en cuestiones de discapacidad, o una formación obligatoria en lenguaje de señas, que todos los docentes universitarios y de todos los niveles tengan como formaciones obligatorias en este sentido ¿por qué no? - ¿Eso sería parte de un proyecto político? - Tal cual, sí... empezar a abrir esos espacios que sean obligatorios, porque si no lo son lamentablemente muchos no acceden, o no les importa acceder o no lo ven como fundamental o prioritario, entonces que sean obligatorios en el currículum, en el diseño curricular de la formación superior el hecho de tener este tipo de formación, cursos, talleres, sí, sí, sí. (E-4)*

Retomando estos testimonios, es claro que no podemos dejar que las posibilidades de estudiar y graduarse en la universidad para los estudiantes en situación de discapacidad, queden libradas a la buena voluntad de las autoridades, del personal administrativo o de los docentes y, generalmente, a la perseverancia del estudiante en situación de discapacidad (Esterking, et al. 2016). De este modo “la universidad es franqueable (libre ingreso,



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:**

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

gratuidad) pero no accesible en su camino hacia la titulación” (Celada, 2006, como se citó en Esterking et al., 2016, p.30).

No debemos olvidar que, más allá de las críticas ideológicas que se le puedan hacer a La Ley de Educación Superior N°24.251, es la que en este momento guía las políticas y prácticas educativas en este ámbito, y en el artículo 2 establece: “Al estado le cabe la responsabilidad indelegable en la prestación del servicio de educación superior de carácter público, reconoce y garantiza a cumplir con ese nivel de enseñanza a todos aquellos que quieren hacerlo y cuentan con la formación y capacidad requeridas”.

Este artículo 2, fue posteriormente modificado por la Ley N° 25.573 sancionada el 11 de abril de 2002 agregando que el Estado deberá garantizar la accesibilidad al medio físico, servicios técnicos de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes. El inciso “f” de la Ley Modificatoria agrega, especialmente, “que las personas con discapacidad tendrán derecho a contar durante las evaluaciones con los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes”.

Por su parte el artículo 3, inciso “a”, propone: “Formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos, capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, atendiendo a las demandas individuales en particular de las personas con discapacidad, desventaja o marginalidad, y a los requerimientos nacionales o regionales”.

Repensemos todos estos articulados a la luz de las evidencias empíricas expuestas hasta aquí y preguntémosnos si, en la Universidad Nacional de Río Cuarto no son necesarias algunas modificaciones en pos de garantizar los derechos de las personas en situación de discapacidad que por ella transitan, así como implementar cambios en la formación de los profesionales, en especial la de los profesores, que vinculen su quehacer con la realidad de este colectivo (tema que se desarrolla en profundidad en el capítulo siguiente).

Para finalizar el análisis de esta categoría, resulta de importancia recordar palabras de Contreras (2002) cuando nos plantea que en tanto el “nosotros” sea el modelo de comparación y diferencia que responde a visiones ya constituidas socialmente como patrones de normalidad, rasgos que según las concepciones sociales hay que extender y conseguir para todos o que reconocer en su exclusión (deficiencia, diferencia, dificultad) para algunos, en tanto este “nosotros” sea la normalidad de la igualdad deseable, los “otros” serán siempre concebidos bajo categorías que los engloban en colectivos de pertenencia (los pobres, los deficientes, etc.) las que no permitirán el reconocimiento de su singularidad, ni de su estatus de ciudadano con pleno goce a los derechos.

Es así que, en la mayoría de estas circunstancias, dolorosamente la “discapacidad” es percibida poniendo el acento sobre la diferencia concebida como deficiencia, como solo carencia o dificultad, como negatividad y no como otra posibilidad, otra forma de ser y de sentir con derecho a la existencia. Estas concepciones son las que influyen en la manera en que decidimos las políticas de “derechos” a implementar en distintos ámbitos, diseñamos nuestros entornos “accesibles”, y pensamos nuestras prácticas educativas “inclusivas”.

Nos olvidamos que la inclusión educativa es, antes que nada, una actitud de profundo respeto por las diferencias y de compromiso con la tarea de no hacer de ellas obstáculos sino oportunidades (Echeita y Sandoval, 2002).



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:**

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

La plena inclusión, no crea estos problemas, sino que muestra dónde están los problemas. La plena inclusión no hace sino revelarnos la manera en la cual el sistema educativo debe crecer y mejorar para dar adecuada respuesta a las necesidades de tales alumnos. (p.45)

Por supuesto que esto no resulta simple, los testimonios lo demuestran, aún en una universidad que hace varios años viene implementando y proyectando distintas políticas de inclusión, continúan de acuerdo a las perspectivas de los entrevistados, sucediendo hechos que ponen en cuestión el objetivo. Sin embargo, por esos mismos intentos creemos que institucionalmente se dispone de los medios, conocimientos, creatividad y fundamentalmente convicción política de una praxis transformadora y de justicia social, como para abocarse a resolver este desafío con garantías de éxito.

Esta convicción, que se basa en la importancia que se le adjudica a la dignidad intrínseca de las personas en situación de discapacidad, así como, en el reconocimiento en carácter de derecho que la comunidad internacional ha otorgado a la aspiración de una educación más inclusiva, es la que hace necesaria políticas de formación del profesorado (en lo específico que concierne a este estudio) que puedan considerar estas complejidades (tema que abordaremos en el próximo capítulo).

Según Echeita y Aiscow (2011) si se entiende a la inclusión como un proceso hay que asumir, entonces, que el tiempo es un factor con el que hay que contar, que los cambios no se implementan “repentinamente” y que, en el transcurso de los mismos, quizás se presenten contradicciones o dificultades “factores todos ellos que habremos de saber comprender y conducir para que generen cambios sostenibles y no sólo frustraciones que se lleven por delante nuestros mejores principios” (p.33).

Asimismo, esta inclusión educativa en relación a la discapacidad, requiere trabajar sobre los obstáculos que se presentan en la accesibilidad a modo de barreras actitudinales, edilicias, comunicacionales, metodológicas, etc. que generan exclusión y marginación. En especial si entendemos a la educación como un derecho social y al conocimiento como bien público y si se promueve un acceso democrático a la universidad.

Como decíamos al inicio de este capítulo, haciendo la necesaria vigilancia epistemológica y conceptual acordamos con las reflexiones que nos aporta Gentili (2007) cuando expresa que

Mientras los pobres eran excluidos del acceso a la escuela, su derecho a la educación estaba negado por una barrera difícil de transponer y heredada de generación en generación. Cuando lograron hacerlo, fueron confinados a instituciones educativas, al igual que ellos, pobres o muy pobres, mientras los más ricos mantenían sus privilegios, monopolizando ahora ya no el acceso a la escuela sino a las buenas escuelas. La barrera de la exclusión se trasladó al interior mismo de los sistemas educativos, en el marco de una gran expansión cuantitativa y de una no menos intensa segmentación institucional. (p.25)

Se requiere que de manera prioritaria los educadores y la sociedad toda reflexionen acerca de si lo narrado por el autor no está también observándose en el acceso y permanencia a la educación de las personas en situación de discapacidad.



## CAPITULO 6

### Profundizando Significados de Conceptualizaciones sobre Formación Docente

Pensar cómo conceptualizar la formación docente remite a mencionar distintas significaciones, las que indudablemente implican posicionamientos políticos-ideológicos, educativos, pedagógicos, curriculares. Es decir, cuando se habla de formación docente se ponen en juego un conjunto de supuestos en torno a diversas cuestiones vinculadas con la idea del sujeto “a formar”, el tipo de formación que se considere pertinente e, incluso, la misma idea de “formación” en tanto proceso de enseñanza y aprendizaje” (Achilli, 2008, p.22), que llevan a múltiples interpretaciones. Sin que sea nuestro objetivo entrar de lleno en este análisis, trataremos a continuación de esbozar en líneas generales distintas connotaciones que adscribe la noción, según diferentes autores que referimos para su entendimiento.

Ardiles (2009) retomando a Meirieu (2001) sostiene que el dominio de una disciplina no confiere la capacidad de enseñar a un docente, sino que la formación requiere pensar las condiciones para enseñar, así como el reconocimiento del otro en tanto sujeto. La autora considera que en la formación docente es importante profundizar en aspectos del aprendizaje vinculado directamente con la enseñanza, entendiendo la constitución de los sujetos y su relación con el “otro” sin descuidar el planteo sobre las disciplinas enseñar. Agrega que, el educador del que habla Meirieu es un actor social que se constituye a través de un saber didáctico que no es mera técnica, sino también compleja teoría. De lo contrario estaríamos hablando solo de “metodólogos”, posicionándonos desde un paradigma tecnocrático muy alejado de la problematización de los contenidos y de los sujetos en un sentido hermenéutico.

Ruíz Morón y Peña (2006) parafraseando a Larrosa (2000) sostienen que generalmente el concepto formación alude a “dar forma” y a desarrollar un conjunto de disposiciones preexistentes, “llevando al hombre a la conformidad de un modelo ideal que se fijó de antemano”. Frente a esta concepción los autores expresan que la propuesta está en repensar la formación docente como una apertura hacia un devenir plural y creativo, sin una idea prescriptiva de un itinerario. Una forma de contribuir a ese pensamiento abierto sobre la formación, lo constituye quizás el abordar la misma a partir de una concepción curricular basada en la inter y transdisciplinariedad de los saberes como formas de interpretar la realidad. Así, la formación docente en la universidad debe asumirse desde la complejidad, desde la diversidad, en el encuentro con lo múltiple. En este contexto, el docente actuará como bisagra entre saberes y aprendices que recrean esos saberes desde su propia experiencia y con su propio lenguaje. La formación vista así debe asumirse como un devenir hacia el interior de sí mismo, hacia la formación y la sensibilidad y compromiso con los otros.

Para Ferry (1990) la formación es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades: de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender. Asimismo, para el autor la formación toma todo su sentido cuando se convierte en una acción reflexiva. “Formarse es reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas” (p. 54). Agrega que hay tres características muy importantes que son específicas de la formación docente: “es una formación doble” ya que se trata de una formación científico-académica y una formación profesional que incluye



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:**

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

aspectos pedagógicos, así como de inserción institucional, “es una formación profesional” que no es como cualquier otra dado que “este es un oficio cuya característica es la de regresar sin cesar a la persona” (p.59), superando la mera transmisión de un saber, y finalmente, “es una formación de formadores” donde el “modelo de formación” que hayan tenido los docentes se convierte en referencia, llegando incluso a “reproducirse” en su práctica profesional, siendo más fuerte que los discursos (p.61), de ahí la necesidad permanente de un análisis tanto institucional como personal.

Por su parte, Pérez Jiménez (2009) enfatiza la formación como un proceso que fortalece el espíritu ético del docente y su compromiso con los cambios que demanda la sociedad; pero, sobre todo, la entiende como un compromiso personal que implica un esfuerzo por estar a la altura de la tarea pedagógica (Freire, 2006, como se citó en Pérez Jiménez, 2009). El propósito central es analizar, crítica y reflexivamente, la necesidad de fundar la formación docente en un proyecto político-pedagógico centrado en saberes sociales que promuevan una liberación epistemológica, revirtiendo “esquemas de dominación producidos por las luchas de clases en un contexto histórico-social emancipado, justo y democrático, anclado en la valoración de la intersubjetividad como práctica de civilidad” (p. 313). Reconocer la formación docente como práctica histórica-política implica reconocer que demanda centrarse en “la producción crítica de saberes sociales emergentes de la convivialidad mediada por la interacción colectiva cultural, para que responda a los desafíos históricos y políticos de una educación cívica para la construcción de la democracia, equidad y justicia social” (p.313).

En síntesis, la formación docente es “un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos/enseñantes” (Achilli, 2008, p.23) y como tal, implica “la apropiación del mismo oficio magisterial, de cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar” (p.23). Pero fundamentalmente, concebimos a la formación docente como una práctica situada social e históricamente, condicionada material y simbólicamente, que no es autónoma de concepciones teóricas, ideológicas ni políticas.

Al igual que los autores citados, creemos que la formación docente abarca aspectos que superan ampliamente los científicos-disciplinares, incluyendo elementos hermenéuticos de mirarse a sí mismo, de análisis reflexivos, de sensibilización hacia el otro, pasando también por un análisis institucional y llegando finalmente a una reflexión crítica de todos estos aspectos, inscribiéndolos con sentido epistemológico y fundamentalmente político. Por lo tanto, toda política de formación docente implica pensar en aspectos que hacen a estas características y, las propuestas adoptadas determinaran un sistema de formación que al mismo tiempo implicará un tipo de “modelo de formación docente”.

Analizar estos modelos es de suma complejidad al mismo tiempo que necesario para visibilizar no solo posturas pedagógicas-epistemológicas sino también políticas, en cuanto a los fundamentos de esta formación. Precisamente, partir de un análisis de revisión de concepciones y tradiciones presentes no solo en el imaginario social, sino también en las instituciones de formación, en los propios docentes y que, en el caso de nuestro estudio en los estudiantes próximos a recibirse de profesores, es un punto de partida para buscar cambios y transformaciones, tanto en la organización del currículum como en las prácticas.



Según lo propone Morin (2001) es necesario generar una cultura del pensamiento crítico, reflexivo, transformativo, donde esa reforma sea al mismo tiempo conducente a una reforma de la enseñanza y viceversa. Es así que recuperar el discurso que circula en los estudiantes entrevistados, identificando sus argumentaciones, se constituye en un objetivo fundamental para pensar elementos que desde sus voces son problemas frecuentemente evidenciados y que por lo tanto se constituyen en “desafíos impostergables” para revisar.

Es de señalar que en base a las reflexiones acerca de las conceptualizaciones de discapacidad anteriormente analizadas, surgen desde las voces de los actores entrevistados referencias permanentes a la formación docente, analizando especialmente modelos que pueden observar en sus trayectos educativos, con el objetivo de superar en lo posible la fragmentación de esta formación, buscando una transversalidad disciplinaria, pedagógica, epistemológica, ética y axiológica.

En este contexto, fue necesario el escrito de este apartado teórico-analítico que como dijimos, surge en el trabajo como un emergente de los datos obtenidos, ya que, sin considerarlo directamente en los objetivos de la presente tesis, resultó necesario establecer como categoría de análisis la formación docente y los aspectos a considerar en la misma en el ámbito universitario, debido precisamente a que las voces de los actores remitieron a estas dimensiones.

Así, en base a los planteos que han realizado, hemos organizado las siguientes categorías específicas emergentes:

- E.1. Relación teoría-práctica
- E.2. Formación docente como proyecto político
- E.3. Diálogo entre educador y educando
- E.4. Articulación formación docente y discapacidad

En lo que sigue pasaremos a desarrollar cada una de estas subcategorías, incluyendo en el análisis aquellas que también surgieron como parte de estas evidencias, pero que fueron incorporadas en la presentación de la tabla 23 como parte de otras ya establecidas en las interpretaciones anteriores (tal lo explicado en párrafos mencionados previamente).

Es así que nuevamente a riesgo de ser reiterativos aclaramos nuevamente que el análisis está organizado de la siguiente manera<sup>35</sup>: se retomará como parte del análisis de la subcategoría **E.1. Relación teoría-práctica**, con la subcategoría **C.1.a. Diferencia entre formación y realidad**.

Asimismo, en la interpretación que realizaremos de la subcategoría **E.2. Formación docente como proyecto político** se retomará la subcategoría **C.2.a. Educación-transformación** y **C.2.b. Responsabilidad docente (Docente como intelectual)**.

Finalmente, se analizará en el contexto de la subcategoría **E.4. Articulación formación docente y discapacidad**, la subcategoría **C.3.a. Formación docente y discapacidad**.

<sup>35</sup> Remitimos al lector a que nuevamente vea en paralelo la siguiente explicación con la Tabla 23 (presentada en el capítulo 4).



En lo que sigue, se desarrollara dicho análisis, siguiendo la cronología conceptual establecida en la categoría E, por lo que comenzaremos con la conceptualización de la subcategoría E.1., y luego continuaremos con las subsiguientes.

## 6.1 Reflexionando acerca de los propios trayectos académicos

### 6.1-1) Categoría E. *Impostergables en Formación Docente y Categoría C. Concepciones sobre Formación Docente*

**E.1. Relación Teoría-Práctica (Conjuntamente con C.1.a. Diferencia entre Formación y Realidad).** Sanjurjo (2017) sostiene que el hombre se ha distinguido de otros animales por particularidades específicas de lo humano, donde la teoría y la práctica se constituyen en características de esta humanidad. Mediante un breve rastreo histórico señala que desde la Grecia clásica se produjo una separación del trabajo manual y del intelectual, sobrevalorando este último en desmedro del primero, disociación que siguió sosteniéndose en diversos modos de producción a lo largo del tiempo. Es interesante observar el planteo de la autora en relación a que estas acciones, precisamente características constitutivas e indispensables para el desarrollo de la propia humanidad, cuando son separadas, escindidas, originan procesos de “alienación”, entendiendo por tal el impedimento a desarrollar la propia humanidad debido a la disociación que se produce entre el pensar y el hacer, “... hacer, conocer, transformar, generar vínculos, son características constitutivas de lo humano y ...sí se impide o se desvaloriza alguna de ellas se produce inevitablemente un proceso de alienación” (p. 318).

Vinculando este planteo con la formación docente, Tallaferro (2012) afirma que es común insistir en la relación que necesariamente tiene que darse entre la teoría y la práctica en esta formación, sin embargo, son escasas las experiencias formativas que consiguen articular esa relación de manera satisfactoria. Coincidimos con la autora cuando sostiene que, en contrario a esa articulación, generalmente se tiende a pensar que brindando a los estudiantes fundamentos teóricos de la educación durante un período de tiempo a lo largo de su formación, luego podrán aplicarlos a la realidad educativa, transfiriéndolos desde el contexto científico al profesional. Al respecto Ferry (2004) sostiene que durante mucho tiempo la formación teórica se situó en un nivel considerado primordial para luego tratar de aplicar “sobre el terreno” lo que se había aprendido en los espacios de formación donde se dispensaban conocimientos teóricos.

Sin embargo, Perrenoud (2001) advierte que la formación de docentes es sin duda, en el nivel de “experticias”, una de las menos provistas de observaciones empíricas metódicas sobre las prácticas, sobre el trabajo real de los profesores, en lo cotidiano, en su diversidad. Según lo entiende el autor, ello se da porque numerosos currículos de formación inicial se “fundan en una edición prescriptiva del oficio antes que en un análisis preciso de su realidad” (p.3). Claramente nos encontramos ante una visión lineal y simplificada de la relación teoría-práctica que sobredimensiona la teoría y reduce lo complejo de la práctica.

Retomamos lo planteado, en el contexto de las entrevistas en profundidad que realizamos en este estudio, las voces de los entrevistados refieren de manera permanente a esta situación, expresando:



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

- *(es impostergable) más relación entre la universidad y las escuelas, es como que la práctica en el profesorado se hace en el último año, después de estar cargado de contenidos que son preparados para una licenciatura... y vas a la escuela a hacer alguna observación en el último año, y después preparas una unidad... está como completamente fuera de contexto... (E-1)<sup>36</sup>*

- *Sí, esa es mi experiencia personal, no digo que todos los profesorados sean así... pero la experiencia práctica solo se da en la práctica docente y en algunas materias aisladas... notamos como que uno se queda adentro del ámbito universitario, con todo ese marco teórico, esa formación, pero como que después da la sensación que, bueno, eso hay que llevarlo a la práctica, hay que implementarlo y ahí, hasta no llegar a los últimos años donde uno tiene las materias donde están las prácticas profesionales, es como que no se está vivenciando la experiencia en sí. (E-2)*

- *... Nosotros, como te decía, trabajamos mucho con todo lo que tiene que ver con la teoría de la formación pedagógica y tenemos una muy buena formación... (E-3)*

- *¿... para vos es fundamental ese vínculo entre la teoría y la práctica? - Sí, sí, para que las cuestiones teóricas se aprendan... sí, sí... aparte el contenido lo aprendes cuando estás en la práctica, cuando lo podes llevar a cabo y lo podes ver y lo haces tangible, sino lo haces tangible queda en la nube y no lo bajas más y te lo marca, el estar en contacto te marca (E-4)*

- *... al ser tan teórica la carrera, supongo que se prioriza el saber, el saber y no el hacer, el practicar, pero si esto sucede en todas las carreras de profesorados... fijate, ahí hay una punta: es más importante saber, que transmitir ese saber... (E-5)*

Considerando estos planteos creemos que resulta imperioso pensar la escisión de estas “características específicas de lo humano” y su vinculación con la formación docente, dado que a nuestro criterio ello implica reflexionar acerca de los fundamentos epistemológicos y políticos respecto a cómo se concibe el conocimiento, la formación, la enseñanza, el aprendizaje. Coincidimos con Ferry (2004) cuando sostiene que la presencia de posicionamientos dicotómicos durante la formación “desconoce que en realidad todos los saberes tienen al mismo tiempo dimensiones teóricas y prácticas. Las prácticas pedagógicas no pueden funcionar sino es con relación a teorías” (p. 75). Al mismo tiempo, cuando se habla de formación profesional, sin lugar a dudas se está planteando también una formación práctica, que en el caso de la docencia se trata de una formación en las prácticas de la enseñanza, integrando saberes de dimensiones teóricas y prácticas.

Retomando nuevamente las voces de los estudiantes entrevistados consideramos válido incorporar aquí, por su vinculación conceptual con lo que se está expresando, una categoría específica o subcategoría que complementa las ya establecidas por medio del análisis de los datos empíricos extraídos de los cuestionarios, cuyo análisis se desarrolló en el capítulo 3 de esta tesis; estamos hablando de la subcategoría *C.I.a. Diferencia entre formación y realidad*. Creemos adecuado retomar lo analizado e incluir el análisis en este momento porque, precisamente, dichos datos empíricos remiten a expresiones que el

<sup>36</sup> Como ya señalamos en el capítulo anterior E-1 significa Entrevista 1 y así continuaran sucesiva y consecutivamente numeradas a lo largo del escrito (E-2; E-3; E-4; E-5).



contexto de las reflexiones teóricas que estamos desarrollando, encuentran la validez teórica para ampliarlos y resignificarlos. Revisar la brecha que existe entre la teoría y la práctica en los procesos de formación docente, permite poner en evidencia el desequilibrio que hay en esta formación entre el extenso desarrollo “conceptual” (que parece mostrar una tendencia a exaltar el papel del saber-teoría disciplinar, con escasos desarrollos del pensamiento filosófico y epistemológico) con la consecuente pérdida de capacidad para colocarse ante la realidad y analizarla.

Al respecto Tello (2006) expresa que es imprescindible un cambio de actitud frente al conocimiento y a la forma en que “se aprende a pensar la realidad escolar en contexto durante el proceso de formación docente” (p. 285). La inquietud surge por la gran dificultad que existe entre los egresados de las instituciones de formación al momento de enfrentarse el ejercicio de su profesión (lo que nuestros entrevistados ya pudieron observar en los cortos períodos de práctica profesional que han realizado). Una de las grandes dificultades es la organización del currículum del profesorado en base a concepciones bajo la influencia de corrientes filosóficas positivistas, de enfoques mecanicistas, que solo hacen hincapié en una “Tradición Eficientista”<sup>37</sup>.

Nos encontramos con un modelo lineal del conocimiento que responde más al “tipo recetario” que a un ejercicio del pensamiento con sólidas categorías conceptuales que le permitan al futuro docente adaptar su estructura de conocimiento a las realidades que tendrá que afrontar. (Tello, 2006, p. 287)

Se requiere de un trayecto de formación docente que incluya en su interior procesos de análisis y comprensión de la realidad escolar, con diseños curriculares que deben partir de una epistemología de la práctica basada en el conocimiento de la realidad, en la acción y en la reflexión en la acción, como posibilidad para acceder al conocimiento de la práctica docente y como necesidad para pensarla, para asumir la perspectiva de formar un docente reflexivo transformador de la realidad.

En este punto, es interesante retomar los planteos que expresan los entrevistados en cuanto a esta brecha manifiesta entre el conocimiento que se adquiere en el proceso de formación y lo que sucede al afrontar la realidad propia de un espacio escolar (cuando hacen la práctica docente en el último año de la carrera). Según estos testimonios pareciera que el conocimiento que se adquiere en el proceso de formación no logra responder en muchas ocasiones a las demandas de la realidad que deberán afrontar, ante lo cual algunos tratarán de resolver las situaciones que se presentan desde sus propias vivencias e historias personales, más que desde lo aprendido. Por ello, tal como plantea Tello (2006) la importancia de repensar el conocimiento y la forma en que “se aprende a pensar la realidad escolar en contexto durante el proceso de formación docente” (p. 285).

<sup>37</sup> En esta concepción se cree posible que la práctica pedagógica pueda producirse en un contexto teórico y luego ser aplicada en situaciones prácticas. Es decir, derivar de la teoría científica reglas que aseguren resultados y conformar la práctica docente en la mera aplicación instrumental: se trata de aplicar. La formación docente se basa en una concepción tecnológica e instrumental de toda actividad profesional eficaz. Se ha reconocido que la corriente de carácter eficientista ha intentado separar los ámbitos de planificación y ejecución, con lo que el docente pierde virtualmente la reflexión sobre su propia tarea. (Programa de Formación del Profesorado en el contexto de la Facultad de Ciencias Humanas, 2012, Universidad Nacional de Río Cuarto).



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

- ... en la práctica docente que es en el cuarto año, vamos un mes antes a observar, al profesor, a cómo desarrolla el tema, a los alumnos vemos un montón de cosas que nos hacen observar, pero no es lo mismo... - ¿Qué no es lo mismo? - **Lo que hemos estudiado durante tantos años y lo que después nos encontramos en esa realidad...** (E-1)

- ... qué sería necesario? - ... bueno, tener en cuenta el trabajar la realidad adentro del aula, todo, el mundo que nos rodea tenemos que trabajar en el aula (E-3)

- vos estás **preparado intelectualmente**, y entonces vas y te encontrás con que...ehh... **nadie quiere escuchar lo que vos tenes que decir intelectualmente** y tenes que... tenes que ver la forma y eso, eso yo creo que está librado al individuo, al que está enfrente, **no te preparan para eso, no tenes una práctica...** y bueno tal vez no puedo dar este tema, tal vez esto no me sirve, entonces ¿qué puedo dar? ¿cómo me acerco? ¿cómo los engancho con este tema?... hay que ser muy hábil y no todos tenemos esas capacidades, no todos las practicamos (E-5)

- ... **fuimos a observar una clase y nos encontramos con la realidad y la realidad es bastante complicada y bastante más difícil de lo que creemos**, y a nosotros bueno, qué nos pasó, ..., nos sentimos un poco decepcionados porque uno se encuentra materialmente con muchas, muchas cuestiones en contra, para que esta comunicación, esta problematización en el caso de la (disciplina) y la relación con los alumnos sea óptima, sea buena... (E-5)

Por lo expresado por los estudiantes, es evidente la necesidad de acercarse a la realidad y conocerla desde variadas experiencias, así como reflexionar acerca de ellas (refieren como “realidad” a aquellos espacios institucionales, escuela, aula, o cualquier otro lugar de aprendizaje). El planteo se basa fundamentalmente en la posibilidad de conocer las condiciones reales existentes, materiales y simbólicas del probable campo de acción futuro que, en interacción desde el comienzo de la formación, permita al estudiante construir conocimiento fundamentado sobre los problemas singulares que se plantean en la práctica, y que sólo pueden conocerse y comprenderse in situ.

- ... pienso que debería uno aproximarse un poco más a la práctica y tomarla más naturalmente... porque es como que nos preparamos teóricamente y sabemos un montón de cosas y al final, final, bueno... **te largás y tenés que hacerlo, entonces estamos a la deriva, entonces ahí es que cada uno va a poner su impronta porque no está debidamente preparado, porque no ha hecho un camino práctico acompañando esa teoría, no, ha sido mucha teoría...** porque somos todos muy muy teoría, muy muy acá en la cabeza... (E-5)

Hay una clara demanda de construir conocimiento no solo como producto de teorías aprendidas sistemáticamente sino también de aprendizajes experienciales, para tomar decisiones cimentadas en estas “características específicas de lo humano”. Entendemos que el destacado hincapié que los entrevistados realizan respecto de la importancia de la relación entre la teoría y la práctica durante la formación, guarda relación con los planteos de Perrenoud (2001) respecto a la importancia no tanto en formar directamente para la práctica, sino más bien en identificar a partir del trabajo en lo real, los conocimientos y las competencias requeridas para llevar adelante un proceso de enseñanza y de aprendizaje cualquiera, fin principal para lo que están siendo formados. Al respecto es interesante



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

explicitar que por competencia entiende no solo “la identificación de las situaciones que hay que manejar, de los problemas que hay que resolver, de las decisiones que hay que tomar, sino también la explicitación de los saberes, de las capacidades, de los esquemas de pensamiento y de las necesarias orientaciones éticas” (p.4).

Perrenoud (2001) agrega también que estos conocimientos que se construyen durante la práctica, por la reconstrucción de “saberes de experiencia” y por la formación de nuevos esquemas de acción, enriquecen o modifican lo que Bourdieu (1973, como se citó en Sanjurjo, 2017) llama habitus. Considera que corresponde a la formación inicial desarrollar ciertas capacidades básicas ligadas con estas experiencias, de ahí la necesidad de identificar un conjunto de características presentes en las prácticas profesionales que se requiere trabajar durante la formación inicial para favorecer practicantes reflexivos, superando así los límites ligados solo al dominio de saberes disciplinares que se deben enseñar, o de algunos pocos conocimientos de principios pedagógicos y didácticos generales. A nuestro entender esto supondría orientar el currículo superando la racionalidad técnica o instrumental que parece estar presente.

De lo que se trata es de proponer actividades a lo largo de la formación, en las que los estudiantes puedan vincular la formación teórica con experiencias propias del campo profesional. Por ello es importante encontrar la justa distancia entre el conocimiento de esa realidad, lo que los profesores hacen en lo cotidiano y los contenidos y objetivos de la formación inicial. Ferry (2004) expresa que de acuerdo a estudios que se han hecho, se conoce que esta formación de campo es muy valorada por los docentes. Precisamente estas disquisiciones son observadas en los testimonios que recogimos:

*- ¿Desde primer año tuvieron esos intercambios? - Sí, en primer año con esos encuentros, fue como una mínima práctica inicial, una jornada que fue decisiva para muchas, para saber si les gustaba o no, si era lo nuestro o no... para mí fue fundamental... en segundo con la práctica sociocomunitaria ... donde tuvimos que planificar, ir, cumplir horarios, trabajar con los chicos... ehh... en tercero tuvimos las pasantías docentes, que eran, a mi sentir, lo mismo que la práctica de cuarto año, pero en un tiempo más breve, porque también consistía en ir, planificar, observar, hacerse cargo, nada más que en un tiempo más breve... ehh... **todos los años tuvimos una inserción en la práctica cotidiana... ehh... para mí fue fundamental (E-4)***

*- ... me encantó la materia, me pareció que es muy útil bajar a tierra, todos los conocimientos que tenemos y tratar de aplicarlos... y entonces hicimos visitas a colegios, hicimos entrevistas a docentes, fuimos a observar una clase y nos encontramos con la realidad y la realidad es bastante complicada y bastante más difícil de lo que creemos, y a nosotros bueno, qué nos pasó..., nos sentimos un poco decepcionados, no porque pensáramos que la realidad fuera diferente, sino porque uno se encuentra materialmente con muchas, muchas cuestiones en contra, para que esta comunicación, esta problematización (del conocimiento) y la relación con los alumnos sea óptima, sea buena... (E.5)*

Según Perrenoud (2001) justamente para cambiar las prácticas, importa describir las condiciones y las dificultades del trabajo real de los docentes. Considera que en ello está la base de toda estrategia de innovación en la formación inicial de los docentes, por lo cual es necesario darse el tiempo para una verdadera indagación sobre las mismas, mediante la



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

observación permanente de las prácticas y de los oficios del docente, acercándose a una imagen realista de los problemas que se resuelven en lo cotidiano, de los dilemas que se enfrentan, de las decisiones que se toman, etcétera.

Coincidimos cuando sostiene que la formación para no ser sólo una reproducción, debe anticipar las transformaciones. Y aquí cabe retomar la reflexión que realiza cuando plantea que en muchos sistemas educativos hay dificultades por la falta de formación ciudadana, por la violencia presente en distintas situaciones, etc., a lo que nosotros agregamos resistencias acerca de los procesos de inclusión. Pero tal cual lo pregunta el autor “¿en qué programas de formación inicial encontramos que estos problemas son considerados en la justa medida de su amplitud?... ¿Los planes y los contenidos preparan para estas realidades?... Temas muy débilmente abordados en la formación inicial” (Perrenoud, 2001, p.3). Incluso, agrega que en estos procesos de formación todavía se deja a los estudiantes que quieren ser profesores con la ilusión de que se trata de dominar saberes para transmitirlos a “niños deseosos de ser enseñados”. Al respecto algunos entrevistados comentan:

- ... porque **aparte después está toda una frustración ¡Uy, preparé una clase hermosa y a los chicos ni les importó!**... (E-1)

- ... entonces vas y te encontrás con que...ehh... **nadie quiere escuchar lo que vos tenes que decir** ... y bueno tal vez no puedo dar este tema, tal vez esto no me sirve, entonces **¿qué puedo dar? ¿cómo me acerco? ¿cómo los engancho con este tema?...** hay que ser muy hábil y no todos tenemos esas capacidades, no todos las practicamos. (E-5)

Preocupa pensar la formación inicial de profesores en la universidad, dado que se vislumbra claramente, mediante los testimonios recogidos a través de las entrevistas en profundidad, el divorcio existente entre teoría y práctica en la formación docente, tan claramente expresada por los estudiantes a quienes entrevistamos:

- **La formación teórica la tenemos, es buena pero si nos quedamos solamente con eso, es como que después, cuando queremos ver el ámbito en el que nos vamos a desempeñar, como que...** yo veo que el secundario no es el mismo a cuando yo iba, la sociedad tampoco es la misma ahora que hace muchos años atrás, todo cambia y uno se tiene que adaptar a esos cambios en diferentes ámbitos... y si **uno desconoce o ve un colegio en los últimos años cuando recién hace las prácticas, como que me parece que tendría que haber mayor interacción antes, digamos.** (E-2)

- A mí me parece que la educación que nos dan es excelente, a mí me encanta y siempre me encantó mi carrera, justamente **en la disciplina es una formación tremenda, muy amplia, con temas muy difíciles que realmente te tiene que gustar estar allí..., pero como que se basan mucho en la teoría...** (E-3)

No podemos eludir la responsabilidad que como formadores tenemos que asumir en torno a reflexionar acerca de estos procesos peligrosamente alienantes que estamos abogando. En palabras de Sanjurjo (2017) “la Universidad no puede dejar de reconocer sus responsabilidades al respecto, ni soslayar una profunda discusión acerca de con qué objetivos forma profesionales, a través de que modelos formativos y sobre qué supuestos teóricos, epistemológicos, político-pedagógico se sustenta esa formación” (p. 317).



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

Asumimos como necesaria una reflexión que permita vislumbrar que esta separación tajante entre teoría y práctica, donde pareciera que la primera “guía” a la segunda, lleva a un modelo de formación basado en una perspectiva positivista y lineal, donde primero es necesaria una “preparación” teórica en disciplinas básicas para luego “ir a la práctica”, como un complemento al final de la formación. En los testimonios aportados por los estudiantes entrevistados, es elocuente y reiterado el planteo de la necesidad de mayor vinculación entre la formación teórica y la formación práctica que brinda la universidad, vinculación que demandan transversalizada a lo largo del trayecto curricular. En sus palabras dicen:

*- ... yo creo que habría que comenzar desde primer año, vincular más la teoría con la experiencia práctica, vivida... desde el principio de la formación, desde el principio de la carrera, primer año ya por lo menos se debería visitar escuelas, por ejemplo... - Es decir, un impostergable sería que la práctica esté no solo en el último año - Si, claro, que sea transversal... porque aparte en la universidad se está... algunos si se actualizan, pero hablan de corrientes que estudian otros y demás y... y también los docentes están por fuera de la realidad de lo que pasa en las escuelas, de lo que pasa adentro del aula... (E-1)*

*- ¿Qué importancia crees que tiene la vinculación con la realidad, con la práctica durante la formación docente? - Es fundamental, creo que el haber tenido la posibilidad desde primer año de tener contacto con la realidad, en por ejemplo jornadas con la materia J... ehh... ahí muchas chicas decidieron irse, incluso, porque al tener el primer contacto con lo que era planificar una actividad, estar con los chicos, manejar un grupo, etc. se dieron cuenta que no, que no era lo que les gustaba... para mí es fundamental...*

*Pero para mí es fundamental esa práctica transversal, no solamente porque te das cuenta si te gusta o no, sino porque aparte el contenido lo aprendes cuando estás en la práctica, cuando lo podes llevar a cabo y lo podes ver y lo haces tangible, sino lo haces tangible queda en la nube y no lo bajas más y te lo marca, el estar en contacto te marca... ehh... un ejemplo muy pavo... yo aprendí a hacer el registro de asistencia y cerrar el registro de asistencia en mi práctica y ahora como docente a mí se me hizo fácil hacerlo, cuando otras andaban a las corridas persiguiendo a la directora para que se los explicara, yo lo puede aprender en la práctica y cuando lo tuve que hacer... (E-4)*

Para Ferry (2004) es esencial superar las oposiciones entre la teoría y la práctica, entendiendo que no se trata de una simple aplicación práctica de la teoría y, tampoco la teoría consiste en sistematizaciones de la práctica. “En el terreno no es posible entender la práctica, acceder a la práctica si no se utilizan referencias teóricas para analizar el proceso práctico. De manera simétrica, en el centro, el trabajo no es solamente teórico porque concierne a la actividad profesional práctica” (p. 90).

Al mismo tiempo, recorrer los caminos entre lo teórico y lo práctico requiere de procesos reflexivos sobre nuestro quehacer, requiere que desarrollemos la capacidad de cuestionar el conocimiento a la luz de la experiencia para afirmarlo, o hacer nuevas elaboraciones. Stenhouse (1997, como se citó en Tallaferro, 2012) señala que durante el curso de los estudios de una carrera el puente entre lo teórico y lo práctico lo constituye el currículo, en función del cual los estudiantes tienen la posibilidad de abordar la teoría y la



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

práctica para nutrir la una en la otra y precisamente en ese intercambio entender el carácter transformador y transformable del proceso educativo.

Creemos que el currículo de formación inicial de docentes debe contemplar prácticas en el campo profesional que sean concebidas como un eje que atraviese transversalmente toda la formación, constituyéndose en el elemento que articule el saber teórico con el saber práctico, en una relación dialéctica, complementaria. Tal como sostiene Sanjurjo (2017) posicionamientos y concepciones que superen los modelos tecnocráticos, recuperando el valor de la práctica como generadora de teoría, sin suponer que solo es importante la práctica para formarse como profesional, sino más bien rescatando el sentido de una praxis comprometida con valores y fines y donde además adquiere significación y trascendencia la reflexión sobre la propia acción.

*- Nosotros, como te decía, trabajamos mucho con todo lo que tiene que ver con la teoría de la formación pedagógica y tenemos una muy buena formación... **si bien sabemos que la teoría no se aplica directamente a la práctica, si hay un trabajo de reflexión y de pensamiento interno, de reflexionar sobre tu propia práctica.** (E-3)*

*- ... y va **una cosa totalmente unida con la otra**, porque a nosotros también nos transmiten ese saber los profesores y de eso puedo decir mucho, no todos están debidamente preparados o no todos lo logran, todos puedo asegurar que saben mucho, realmente hay gente muy bien preparada, pero no creo que todos lo logren (esa relación entre el saber y el hacer). (E-5)*

En estos testimonios, es evidente la reflexión que los entrevistados plantean respecto de que el conocimiento no proviene de las cosas en sí mismas sino de una construcción, mediante la cual se intenta comprender, significar, interpretar la realidad. “Se necesitan docentes en permanente conversación con el currículum y los materiales” (Schön, 1992, como se citó en Sanjurjo, 2017, p. 324) lo que requiere de una sistemática reflexión sobre el “habitus profesional” (Bourdieu, 1973, como se citó en Sanjurjo, 2017), de modo tal que, comprendiendo las prácticas, puedan modificarse.

Sin embargo, llegado a este desarrollo es válido significar que trabajar sobre la formación práctica no implica desmerecer la formación teórica, o pensar en “lo malo” que puede ser tanta teoría. Coincidimos completamente con Freire (2002) cuando expresa que el educador debe “vivir intensamente la relación profunda entre la práctica y la teoría, no como yuxtaposición, como superposición, sino como unidad contradictoria” (p.33). Esta unidad nos lleva a entender que la práctica no es ni subteoría ni puede prescindir de la teoría. “Hay que pensar la práctica para, teóricamente, poder mejorar la práctica” (p.33) por lo cual, en contrapartida, toda teoría deja de tener valor si no hay una práctica que motive dicha teoría.

Al respecto los siguientes testimonios grafican lo expresado:

*- ... sí creo, sobre todo en lo que fue en la práctica de cuarto año, que faltó... **faltó pulir la práctica, teóricamente, ... fue hermosa la experiencia de las prácticas, aprendí muchísimo, pero por ahí la cuestión de la clase teórica era lo que hacía un poco más de falta, pero bueno, también fue justo un año revolucionado por los paros y tuvimos muy poco tiempo de clases, entonces por ahí los tiempos apretaban...** (E-4)*



-... cosa en la que yo veo que se falla, no porque no se quiera poner énfasis en eso, sino porque... **con respecto a la praxis, cuesta mucho** (E-5)

Retomar la teoría para reflexionar dialécticamente sobre la propia práctica es un aprendizaje “hermenéutico-reflexivo” que se logra en la medida en que se hace, lo cual lleva una vez más a plantear la responsabilidad que la universidad tiene al respecto durante la formación docente. Asimismo, formar este “profesional reflexivo”, que se detiene a pensar acerca de su propia acción, no bastaría para una buena formación profesional en el ámbito de la docencia. No es suficiente reconocer el conocimiento experiencial, los valores, las creencias, que se ponen en juego como potenciales obstaculizadores o posibilitadores de buenas prácticas. Se requiere ir más allá de los aspectos internos, poniendo un juego además los condicionantes contextuales, materiales, situacionales y experienciales. Es necesario hacer un análisis de la realidad material y contextual circundante. Al respecto Bell Jiménez (2017) sostiene que desde la teoría freiriana precisamente la praxis, la reflexión y la acción, necesitan de la comprensión del mundo y de una lectura de él, que emerja en diálogo para la transformación. Tarea que sí, según los testimonios de los entrevistados, parece estar llevando adelante la universidad.

- ... (se nos brinda) una **formación que nos lleve a pensar y a trabajar con nuestra propia práctica en el aula cuando ya seamos docentes** (E-3)

- ... es una carrera y una facultad, no puedo hablar por las otras, pero sí por nuestra facultad, que a mí **me enseñó a ser crítica, a cuestionar, a ver las cosas y la realidad educativa de otra forma, siempre teniendo esto ¿no? de cuestionar todo lo que pasa en la realidad, en las aulas, ..., en los colegios, de preguntarme el por qué... creo que muchos profesores tuvieron la particularidad de enseñarme eso...** (E-4)

Es decir, es importante poner igualmente en discusión los aspectos macros de la tarea docente, que se relacionan con la subjetividad como los que involucran fundamentalmente aspectos sociales, históricos y políticos, buscando así formar un docente reflexivo y comprometido no sólo con el cambio subjetivo sino también social. Creemos que este aprendizaje será luego el que haga la diferencia entre una práctica rutinaria o una práctica reflexiva-transformadora. Entendemos que en la opción de escoger una u otra, la formación que haya recibido un docente es crucial, las estrategias que se le hayan brindado para revisarse e identificar sus creencias y concepciones, así como la asunción de una posición crítica-política ante su quehacer, le permitirán preguntarse por las razones que determinan sus acciones y las consecuencias de las mismas.

No debemos olvidar el legado que nos deja el pensamiento freiriano respecto a entender que toda práctica educativa es “praxis” humana, y que por lo mismo es práctica política. Esto implica, según Pérez Jiménez (2009) entender que la reflexión de la práctica se sustenta en principios básicos. El primero reconoce la condición profesional de los educadores y su papel protagónico en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. El segundo, establece la capacidad de los docentes para generar saber pedagógico, es decir, el conocimiento del profesor no sólo sirve para desarrollar saber práctico sino para producir saber teórico. Y el tercero, tal vez el más trascendental, reconocer que como actores públicos y reflexivos están “solicitados para fundar y poner en marcha un proyecto político libertario, con los cambios que demanda la sociedad” (p.312).



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

Por ello, entendemos como prioritario poner en discusión los modelos de formación docentes presentes en la universidad. En palabras de los entrevistados, parece que estamos estableciendo como convencional esta separación entre una formación teórica y una formación práctica, lo que imposibilita abordarla, estudiarla desde la complejidad que tiene. Lo que preocupa en este modo de proceder es, por un lado revelar el modelo positivista de formación (con predominancia de la teoría, donde se entiende a la práctica como una aplicación de esa teoría) como una opción epistemológica que en los currículos se está realizando, y por otro lado algo que a nuestro criterio tiene igual grado de gravedad, que guarda relación con la naturalización de una formación que solo se da dentro de los límites “de la academia” o al interior de la comunidad académica, sin pensar en una formación que está entramada, entretejida con la necesaria interacción “extramuros”. El siguiente testimonio es sumamente claro al respecto:

*- Y el hecho de tener esa interacción con el lugar dónde uno se va a desenvolver... yo veo que está muy alejada, recién en los últimos años, cuando se hacen las prácticas, que previo a dictar las clases a ese grupo de alumno, se visita la institución para hacer un relevamiento de la misma, conocer, interactuar con los profes con los que se va a trabajar en conjunto... esa es una necesidad... **me parece que eso uno lo ve recién cuando cursa la carrera en el último año y antes de eso es como que uno se mueve nomás en el ámbito universitario (E-2)***

Según Rinesi (2013) como institución formadora, la universidad debe garantizar que los futuros profesores (casi la mayoría de escuelas secundarias) cumplan con las mínimas condiciones para ser buenos profesores. Y la universidad no puede no suponer que podría formar mejores profesores (reclamo social que se le hace) que es probablemente la tarea más importante para la que forma hoy en día.

La Universidad aporta a ese sistema educativo secundario la mitad de sus docentes (y presenta una diversidad de problemas) entre otras cosas, posiblemente, formativos. De formación disciplinar (puede ser que tengamos profesores que no sepan lo suficiente sobre aquellos temas o aquellas disciplinas que enseñan) y de formación sobre la transmisión de esos contenidos disciplinares, sobre los problemas del pibe al que se los tiene que enseñar o sobre la sociedad de la que tanto el profesor como el pibe y la escuela forman parte. Todas estas cosas el profesor las tiene que saber, todo esto forma parte de su formación general... Tenés que saber quiénes son esos pibes, tenés que saber qué es (y qué es hoy, y aquí) una escuela, qué es y cuál es el alumno que tenés enfrente, y tenés que saber sobre tu disciplina. (Rinesi, 2013, p.205).

Entonces, parafraseando al autor, cabe hacerse la pregunta acerca de cuáles son esas mínimas condiciones para ser un buen profesor, pregunta que él mismo argumenta como difícil de responder, pero, considerando los testimonios de los entrevistados, podemos visibilizar una comprensión compartida por todos acerca de que hay instancias de articulación importantes entre la teoría y la práctica que no se están abordando con la profundidad necesaria, incluso lo observan como un déficit de la formación, lo cual puede estar socavando a aquellas condiciones mínimas.

Para ello, creemos necesario construir una mirada dialógica entre los hechos, las prácticas y las teorías que supere los compartimentos estancos en que parece haberse



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:**

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

constituido la formación inicial en algunos profesorados en nuestra universidad, en donde el norte sea la formación crítica y reflexiva de un profesor que asuma la docencia como praxis social, pública y cultural (Pérez Jiménez, 2009).

Como docentes conocedores de la realidad universitaria que estamos analizando, no podemos dejar de mencionar en este sentido, las acciones institucionales que se llevan a cabo basadas en los fundamentos del Plan Estratégico Institucional<sup>38</sup>, para superar estos “procesos de alienación” (Sanjurjo, 2017) así como para comprometer a la formación de grado con un proyecto político que se cimiente, entre otros aspectos, en la concordancia entre teoría-práctica y el reconocimiento de las relaciones sociales como fundamento de esa vinculación.

También, el Proyecto de Innovación Curricular propuesto desde Secretaría Académica Central<sup>39</sup>, dependiente de rectorado. En este sentido es válido aquí comentar (aunque sea de manera breve) que en nuestra universidad está en práctica un proceso de cambio y reestructuración curricular en los planes de estudio, que se orienta a una práctica evaluativa y formativa que busca permanentemente la posibilidad de reflexionar críticamente sobre nuestras propias realidades socio-históricas y pedagógicas. El proyecto de revisión y/o cambio político-formativo de los planes de estudio que se lleva adelante en esta transformación curricular, se vincula y emerge de la participación de todos los actores educativos, atendiendo a

Una auténtica problematización en el marco de cada carrera, pasando por un análisis profundo hasta la construcción de una propuesta superadora acompañada en paralelo de la revisión crítica de las prácticas como impulsoras de las transformaciones concretas en las aulas; lo que forma al estudiante es lo que experimenta o vive en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje. (Secretaria Académica, 2017, p.8)

Además, la Secretaría de Planificación y Relaciones Institucionales, en el año 2010 se redacta un documento de apoyo a las prácticas sociocomunitarias, aludiendo a que las mismas pueden tratarse de experiencias directas (en terreno) como también de experiencias vicarias (por medio de la observación de otros, entrevistas, análisis de casos, elaboración de proyectos). Al respecto sugiere que se apunte a proyectos que contribuyan a la comprensión y resolución de diferentes y variados problemas y que no solo se limiten a intervenciones en contextos de pobreza o vulnerabilidad social, sino que involucren servicios que la universidad presta en diferentes ámbitos, articulados con los aprendizajes y las necesidades formativas de los estudiantes.

Al mismo tiempo refiere a que estas prácticas “integren el aprendizaje de actitudes solidarias junto con el aprendizaje de competencias propias de sus respectivas prácticas profesionales que faciliten a los futuros egresados su inserción laboral”. También que las mismas se acompañen “con instancias de reflexión, análisis y debate sobre las diversas

<sup>38</sup> El Plan Estratégico Institucional establece como lineamiento estratégico la pertinencia social y solidaria de la universidad entendida como producción, enseñanza y utilización de conocimientos científicos y tecnológicos para contribuir a pensar y resolver los problemas críticos de la región, así como a la valoración de la dimensión socio-crítica en la formación de los estudiantes que les posibilite el estudio, análisis e intervención en problemáticas sociales, políticas y culturales. Resolución Consejo Superior N°332/09, UNRC.

<sup>39</sup> Documento: Hacia un Currículo Contextualizado, Flexible e Integrado. Lineamientos para Orientar la Innovación Curricular. Secretaría Académica. Resolución Consejo Superior N°297/2017, UNRC.



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

dimensiones implicadas en las problemáticas que se abordan y consideren especialmente el papel de la propia profesión en la generación y superación de esos problemas”.

Sin embargo, como expresan los entrevistados, estas experiencias no se están llevando adelante en todos los trayectos de formación, quedando en muchos casos a decisión personal de cada docente generar estos espacios de gran valor en el plano formativo. Estamos convencidos de la necesidad de superar la “buena voluntad” de algunos profesores. En palabras de los estudiantes entrevistados se expresan estas características:

*- ¿Esto sería como otro impostergable, otra necesidad? - Sí, mayor vinculación de la universidad con las escuelas, conocer más la dinámica y enseñar los contenidos desde allí. Hay algunos profesores que, por cuestiones particulares, por motivaciones propias, te hacen esas “bajadas” o te hacen ir a otros lugares y demás... por ejemplo el tema de la discapacidad, cuando apareció en la carrera fue dentro del marco de una materia, el profesor M., porque era una preocupación de él, por este alejamiento de la universidad con la sociedad ¡y es cierto!... fuimos a hacer una práctica a A. que ahora ya son más sistemáticas, pero surgió de él, por su inquietud, no era algo de la carrera... y después otra profesora también, que da educación para la salud, muy motivada por cuestiones de la salud y también con otra mentalidad, que da clases en escuelas comunes, nos hacía hacer prácticas en el secundario de adultos que funciona en el N., sobre cuestiones de la salud... pero quedaba en el interés de ellos... (E-1)*

Por ello, es primordial llegar a consolidar realmente la curricularización en proceso de estas instancias, curricularización que es necesario circunscribir en la idea fundamental de “praxis”, que no solo es criterio práctico, sino que precisamente se trata de acción y reflexión para buscar opciones diferentes al status vigente. El concepto de praxis según Martín (2008) en griego original alude a 4 diferentes términos: “práto” que significa obrar, hacer y realizar, con conciencia previa de la acción; “poiésis” que simboliza creación artística, que en principio se produce y luego se tiene conciencia de la acción; “prágmata” que implica una acción útil y no necesariamente con conciencia de la misma (ni anterior ni posterior) y, finalmente, el último concepto alude a la “praxis” que se realiza para poder ser, que implica relación dialéctica entre la teoría y la práctica, entre la acción y la reflexión con el objetivo de transformar el mundo. Por eso se trata de una acción política y de una opción ética.

Freire (2002) expresa que la práctica de la educación puede tener su referencia en cualquier teoría, pero no puede olvidar su contexto; si lo olvida es irresponsable ante el pueblo al cual educa. Tampoco puede olvidar su propia práctica porque ella es parte de su punto de partida y porque ella no es posible sin su contexto local y global.

Por eso, la práctica y la teoría implícita o explícita de esa práctica también es punto de partida, pues la práctica y su teoría se relacionan en una forma dialéctica y permanente, aun cuando docentes y discentes no tengan conciencia de esa relación, relación que los educadores deben asumir como parte de su responsabilidad profesional y de una manera radical, pues la relación de ambas coincide con la misma naturaleza del ser humano. (Martín, 2008, p.14)

Consideramos que a través de estas decisiones políticas-institucionales de generar otras opciones curriculares en los planes de estudio, en este caso del profesorado, se busca



anclar la formación docente en una problematización comprensiva de la realidad social, con la consecuente construcción de saberes sociales y conocimientos profesionales coherentes con tiempos y espacios culturales, surgidos precisamente a partir de esas complejidades e incertidumbres, entendidos simultáneamente como posibilidad y opción para la transformación, así como oportunidad para que los estudiantes puedan vivenciar subjetivamente tales espacios para el crecimiento ético y moral.

A modo de síntesis de lo expuesto y analizado hasta aquí, vemos que desde las voces de los actores entrevistados se destaca la brecha existente entre la teoría y la práctica, la distancia entre los contenidos de la formación y la realidad efectiva de la práctica, así como la falta de orientaciones pedagógicas para enseñar. Abordar estas cuestiones implica analizar la tendencia presente en la formación de grado, que según expresan los protagonistas al parecer sería solidaria de una “tradición académica”<sup>40</sup>, hasta en algunas ocasiones si se quiere “eficientista”<sup>41</sup>, respondiendo fundamentalmente a una “racionalidad técnica”<sup>42</sup> (Davini, 2005), donde predomina un enfoque academicista, las que estarían dominando las prácticas universitarias en la formación profesional de los profesorados en cuestión. Reflexionar sobre ello, tal vez pueda llevarnos como institución a disminuir las contradicciones entre las finalidades proclamadas en el PEI y las prácticas concretas.

Desde las voces retomadas, pareciera que para superar estos planteos academicistas es “sine qua non” la recuperación de la práctica como fuente de aprendizaje. En este punto podríamos preguntarnos siguiendo los planteos de Davini (2005) si ello no implicaría afianzar aún más paradigmas de racionalidad técnica, del “saber hacer”, con la implementación de procedimientos mecanicistas. Sin embargo, creemos, tal como lo hemos expresado en otras oportunidades, que este recuperar “el aprendizaje en las prácticas” respondería más bien a un interés genuino de acercarse al conocimiento de la complejidad de los problemas que allí se presentan, dado que, al no formarse en este sentido, lleva luego a los futuros profesores a actuar con supuestos personales bajo la lógica del sentido común.

---

<sup>40</sup> Tradición que hace referencia a dos cuestiones básicas: la primera, a una sólida y profunda formación de los docentes en la disciplina que enseñan, y la segunda en contracara de ésta, una superficial formación pedagógica. Esta tradición es producto de la racionalidad técnica, positivista. Además, establece una brecha entre el proceso de producción y el proceso de reproducción de saber, donde el docente sería responsable únicamente del segundo término, ya que el primero estaría a cargo de los expertos. Al mismo tiempo, en la medida en que la producción de ese saber avanza, el docente es obligado a actualizarse permanentemente con contenidos que en muchos casos no son analizados en su significado social, educativo y epistemológico. Esta tradición desestima el debate pedagógico ya que lo considera trivial. Tanto es así que el conocimiento en este ámbito, sólo se limita a la resolución de problemas instrumentales en el aula, a modo de recetas.

<sup>41</sup> Esta tradición vincula explícitamente la educación con la economía, "sea, inversión o como formadores de recursos humanos" (Davini, 2005, p. 36). El docente es visto como un técnico cuya labor consiste en "bajar la práctica", de manera simplificada, donde el currículum gira alrededor de objetivos y logros medibles. Se basa en la psicología conductista, donde la planificación precisa de objetivos y de los logros alcanzados, es fundamental. Hay una visión instrumental del proceso de enseñanza.

<sup>42</sup> Este tipo de racionalidad, tal como se ha venido comentando hasta aquí, supone en principio la formación en las disciplinas consideradas fundamentales, para que al final el estudiante pueda “aplicar” sus conocimientos en la práctica. “Supone que los problemas de la práctica son meramente instrumentales, que se resuelven a partir de la teoría sistemática...” (Davini, 2005, p.103).



Además de superar así los cuestionamientos acerca de que deberán aprender a ser docentes una vez insertos en las prácticas laborales.

Asimismo, la reivindicación de “ir más a la práctica” durante el proceso formativo, no significaría la debilitación de los marcos teóricos de referencia, ya que como hemos visto no solo son valorados positivamente por los estudiantes, sino que en aquellos casos en que estos marcos fueron escasos, los protagonistas lo señalan como una debilidad para ampliar la comprensión y reflexión sobre la práctica. Al mismo tiempo, dicha formación teórica es altamente reconocida como posibilidad para interpretar críticamente la realidad. A nuestro juicio, lo que parece estar planteándose en el reclamo estudiantil para mejorar este aspecto en el trayecto de formación, apunta a problematizar el concepto de “educación bancaria”<sup>43</sup> criticado por la teoría freiriana, reclamando más una praxis transformadora, que a su vez requiere de acciones concretas.

Lo que a nuestro criterio no fue explicitado y creemos fundamental en este sentido, es la necesidad del acceso a discusiones epistemológicas en el estudio de las disciplinas, para evitar las “cegueras paradigmáticas” que llevan al “error” y la “ilusión” del conocimiento (Morin, 1994) para sortear el peligro presente en que se pierda el sentido de la completud, llegando a visiones reduccionistas en el análisis, reflexión e intervención en la complejidad del problema que estamos abordando, los cuales serían esenciales a la hora de recuperar “este aprendizaje desde la práctica”.

Reconocer que como institución formadora no podemos actuar como una “agencia” de legitimación social, reproductora y transmisora de verdades absolutas, implica pensar propuestas de formatos y diseños curriculares que superen la centración en la asignaturización de contenidos y enfoques lógico-instrumentales con énfasis en la simplificación y fragmentación del conocimiento, para lo cual se hace indispensable la búsqueda de planes que rompan con el predominio academicista y la orientación positivista y que a su vez viabilicen procesos de transformación “centrados en la verdadera participación, el crecimiento en libertad, la solidaridad y el encuentro con el otro, una práctica pedagógica que apunte hacia el cruce de saberes, hacia la generación de situaciones potenciadoras de experiencias y vivencias” (Sánchez Carreño, 2012, p.58).

A lo que es necesario sumarle, al decir de Tello (2006), la posibilidad de que los formadores puedan brindar argumentos de la complejidad para provocar en los alumnos la capacidad de razonamiento dinámico, de construcción del conocimiento flexible en relación y vinculación con la realidad. Agrega que en la actualidad nos encontramos con un modelo lineal del conocimiento, lo cual impide un pensamiento complejo con categorías conceptuales que favorezcan en el futuro docente repensar su estructura de conocimiento a la luz de la realidad que tendrá que afrontar.

Es decir, el problema de la racionalidad técnica de los currículos no se supera solo con cambios curriculares de orden, comenzando primero con “aprendizajes de inmersión en

---

<sup>43</sup> Se define por educación bancaria la que compara al educando con una cuenta de banco sin fondos en la cual el docente deposita saber. Desde esta metáfora se asume que el educador es conocedor y está por encima del educando, quién es un ignorante; esta dinámica del sabio y del ignorante, termina entorpeciendo el diálogo, dado que solo habla el sabio (desde la teoría) y el escuchar solo es el quehacer de quién no conoce (Bell Jiménez, 2017, p. 41).



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:**

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

la práctica”, ni tampoco con potenciar la reflexión en y sobre la práctica (Davini, 2005). Se trata de un cambio epistemológico necesario en la forma de analizar y comprender la formación docente, para asumir la perspectiva de formar a un docente reflexivo, crítico y transformador de la realidad, que pueda mirarla desde la complejidad.

Es así que las dificultades actuales de la formación docente poseen una cuestión de fondo más que de forma: diseños curriculares que deben partir de una epistemología de la práctica basada en el conocimiento, en la acción y en la reflexión en la acción, como posibilidad para acceder al conocimiento de la práctica docente y como necesidad para pensarla. (Tello, 2006, p.287)

Para superar una visión unilateral y limitada, Morín (1994) propone tomar conciencia de los paradigmas que mutilan el conocimiento y desfiguran lo real. Ello es fundamental para permitirnos comprender que la reivindicación que los entrevistados hacen respecto de “recuperar la inmersión temprana en la práctica” durante el proceso de formación docente, no debe limitarse solo a un saber hacer, circunscribiendo de manera empirista la práctica al espacio de lo real. La idea de un pensamiento complejo pone de relieve una organización, donde orden y desorden se mezclan íntimamente y cuyo dinamismo genera nuevas formas organizadas y desorganizadas a modo de bucle recursivo (Tello, 2006), que en este caso implicaría ampliar la comprensión retomando dimensiones culturales, éticas, políticas, donde teoría y práctica son dos caras de una misma moneda y donde la cuestión de la formación docente consistiría en la reelaboración permanente de los marcos interpretativos.

Se requiere una formación docente que comprometa al futuro profesor con la problematización la realidad, donde el conocimiento sea capaz de afrontar las dificultades en el ángulo de la incertidumbre de la cotidianidad escolar. Se requiere de una lógica y perspectiva epistemológica que supere “la lógica disciplinaria competitiva individualizada y acrítica de la enseñanza transmisora” (Morin, 1994). Se requiere que la reflexión sobre la propia práctica que hagan los futuros docentes, se caracterice por su “capacidad para historiarla, lo cual dará la posibilidad de que se estructuren visiones de futuro y se construyan opciones transformadoras sobre esas prácticas” (Tello, 2006, p.288).

En esto además se rescata el planteo de Morín (2002) respecto a las “cegueras del conocimiento: el error y la ilusión,” como una de las mayores dificultades en la formación docente, ya que el modelo que se transmite actualmente, modelo lineal, prescriptivo, positivista, presenta al conocimiento sin amenazas de “error” e “ilusión”. Por ello el planteo de los entrevistados respecto de la “desconexión entre lo que se aprende durante la formación y la realidad de las escuelas”. Desde nuestra perspectiva esto se da porque hay una tensión contradictoria entre lo que se aprende en modo fragmentado y la realidad que requiere de sentido, sentido que se logra reflexionando desde la complejidad, entendiendo que “la complejidad es el desafío, no la respuesta” (Morin, 1983, como se citó en Calixto Flórez, 2014).

Morin (2001) desarrolla con respecto a las “cegueras paradigmáticas” la importancia de la conjunción y no de la disyunción: “... un paradigma puede al mismo tiempo dilucidar y cegar, revelar y ocultar. Es en su seno donde se encuentra escondido el problema clave del juego de la verdad y el error” (p.27). No debemos olvidar que el conocimiento tiene límites que son superados continuamente, por lo cual resulta imprescindible que pensemos en una formación docente que supere planteamientos disciplinares, parcializados, fragmentados,



aspirando a una propuesta formativa que pueda incorporar la complejidad de la realidad, así como que se constituya en el encuentro de cosmovisiones y perspectivas que se articulen incluyendo, por qué no, también aspectos contradictorios o contrarios, pero que en el reconocimiento de sus distinciones puedan orientarse hacia la complementariedad y en lo posible hacia el pensamiento multidimensional.

Complexus significa lo que está tejido junto; hay complejidad cuando los diferentes elementos que constituyen un todo son inseparables y existe un tejido interdependiente e interactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, así como entre las partes. La nueva racionalidad compleja constituye un impulso para observar la realidad con múltiples alternativas. (Calixto Flores, 2014, p.71)

Por supuesto que el pensamiento complejo va mucho más allá de las disquisiciones teoría-práctica o de la consideración existente en la brecha que se manifiesta entre el conocimiento que se adquiere en el proceso de formación, y el momento de afrontar la realidad propia de la práctica “en terreno”. Pero desde sus postulados, nos permite separarnos de propuestas con conocimientos tan especializados que llegan a ser fragmentarios para abordar los problemas cada vez más complejos que se presentan en la formación de todo docente.

Sin embargo, creemos que lo central pasa por preguntarnos si ¿en la universidad estamos dispuestos a ser el punto de partida en la transformación social? para lo cual según Hill (2007, como se citó en Pérez Jiménez, 2009) es urgente neutralizar la desteorización en la formación del docente, denunciando que “el cómo ha reemplazado al por qué dentro del currículum de formación docente eminentemente técnico basado en la adquisición de un conjunto de estándares estáticos y abrumadoramente colectivos” (p. 340). Si es así, se requiere volver una y otra vez sobre los postulados de la pedagogía freiriana, que entre otros aspectos apunta a la coherencia ética entre lo que se dice y lo que se hace desde la docencia, así como recuperar el valor de la praxis transformadora del diálogo y de la importancia de la humildad que permite igualdad.

Formado así, el docente jugará un papel decisivo en la facilitación de los procesos de concienciación como praxis transformadora del sujeto y de su contexto social. Formado de manera integral, crítica y reflexiva, podrá cuestionar y transformar las prácticas educativas ideológicamente hegemónicas y transformarlas en otras, inspiradas en un espíritu democrático de lucha social por la inclusión de lo diferente, diversos, sencillamente humano imperfecto, inacabado (Freire, 2006, como se citó en Pérez Jiménez, 2009). Estamos convencidos que este es el docente que quiere formar la Universidad Nacional de Río Cuarto.

**E.2. Formación Docente como Proyecto Político (Conjuntamente con C.2.a. Educación-Transformación y C.2.b. Responsabilidad Docente (Docente como Intelectual).** Como venimos explicando desde el análisis anterior (respecto de la categoría específica “relación teoría-práctica”), entendemos que la formación docente se basa en ideales acerca de la sociedad y del hombre y en decisiones que claramente no son neutras, sino que implican posicionamientos políticos donde este concepto de lo político, tal como sostiene Freire (2002) refiere al sentido antropológico del término, el cual alude a concebir al ser humano como alguien que es “en” y “con” la sociedad, implicando en ello una mirada



local, centrada en la realidad contextual y originaria, así como considerando el contexto socio-histórico.

Pensada así, la formación claramente se constituye en un proyecto político que implica la asunción de ciertas orientaciones respecto a los campos epistemológicos-disciplinares que se abordan en este proceso, a los contenidos que se enseñan, a la forma en que se practica la enseñanza y el aprendizaje, a las relaciones que se establecen entre educador y educando. Orientaciones que generen discusión y análisis, críticos y reflexivos, acerca de que la formación como proyecto político pedagógico fundados en saberes sociales que promuevan la liberación epistemológica, cuyo fin último sea la consecución de una sociedad emancipada, justa y democrática (Pérez Jiménez, 2009).

Este proyecto político de formación requiere correr la mirada de modelos provenientes de otros contextos, que poco tienen que ver con nuestras realidades, evitando el riesgo de ingenuamente vivir bajo una dominación intelectual. En este sentido, la formación del docente debe asumirse con el poder necesario para construir un discurso dialéctico y una práctica formativa que se centren en reflexiones sobre las relaciones de poder histórica y socialmente determinadas, para formar profesores que estén impelidos a “construir acciones transformadoras de resistencia pedagógica ante la dominación y exclusión social” (Pérez Jiménez, 2009, p. 314).

Al respecto, el autor expresa que mientras advertimos cambios políticos influyentes en el contexto educativo, la formación universitaria de docentes sigue todavía alojada en la reproducción de conocimientos técnicos concebidos según planteamientos positivistas y neoliberales. Coincidimos con él cuando enfatiza que, en todo caso, las universidades “están convocadas a promover la ruptura disciplinar que las caracteriza y comprometerse con las transformaciones políticas y sociales, orientadas a la inclusión social y democrática de las subjetividades diferenciadas, mediante la adopción de formas complejas de diálogos disciplinares” (Pérez Jiménez, 2009, p. 315).

Por ello este proyecto político no puede constituirse en una formación basada solo en el aprendizaje de estrategias didácticas para la enseñanza de contenidos disciplinares específicos, donde el corpus teórico en muchas ocasiones es convertido en recetas pedagógicas, dejando en el “desamparo” a la formación filosófico-epistemológica, que es la que permitiría la generación de saberes y conocimientos que aboguen por la construcción de una sociedad plural, inclusora y respetuosa de los derechos humanos. “Requerimos una formación política y cultural, para lo cual es necesario asumir una visión inter-transdisciplinaria sobre la formación docente que vaya más allá de la recepción y reproducción de conocimientos petrificados en tecnologías neoliberales” (Pérez Jiménez, 2009, p. 319).

En base a estos postulados e insertos en una realidad con dinámicas complejas y cambiantes, la formación debe constituirse en un proyecto que permanentemente debe ser perfeccionado y con un compromiso ético que ponga el foco en cuestiones fundamentales, dado que el propósito central de la discusión es analizar, crítica y reflexivamente, la necesidad de fundar la formación docente en un proyecto político pedagógico centrado en saberes sociales, que promuevan la reflexión epistemológica en base a una práctica comprometida con conocimientos vinculados a una cultura histórica-epistemológica que, por supuesto, va más allá de conocimientos disciplinares, pedagógicos o metodológicos.



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

Formular un proyecto político de formación del profesorado amerita un compromiso ético con la lucha colectiva por la justicia social, con valorar la fuerza que tienen los profesores en reconocer estados de dominación, además de develar cómo la formación curricular, suscrita el contexto universitario, adelanta acciones contundentes en contra de esa dominación (Foucault, 2006, como se citó en Pérez Jiménez, 2009).

Considerando las evidencias empíricas extraídas de las entrevistas, observamos que tienen los estudiantes a los cuales entrevistamos, una clara percepción acerca del planteo que estamos realizando, por ello la necesidad de incluir este análisis, para repensar los “impostergables” que deben estar presentes en todos los planes de formación de los profesorados. Los entrevistados, aludiendo a esta necesidad, expresan:

- ... **como proyecto político la formación está como más pensado... más pensada para la función de lo que es el docente dentro del aula, no es una cuestión así al azar.** - Si no es al azar ¿referís a qué se deberían existir ciertos fundamentos? - ¡Sí! Claro. - ¿En relación a qué? - Bueno por ejemplo en relación **a lo que se espera de los sujetos, a una concepción de sujeto, y creo que muchas de las fallas van por allí en lo que se pretende en educación, porque si no tenes un modelo de sujeto que formar, hay muchas cosas tomadas de los pelos, no sabemos a qué apuntamos... ser un proyecto político y tener una idea del sujeto que se quiera formar: que sea crítico, constructivo, que decida, que tenga decisión propia... te decía que hay cosas que están tomadas de los pelos a veces, hay tantas movidas... porque no sé si es que la Argentina tiene tanto cambios... hay muchas cosas que están en efervescencia ahí y están haciendo... y hay en determinados temas, o en determinadas disciplinas en las que pareciera que no tenes libertad para hablar, por ejemplo, ahora con el tema del aborto, pareciera que si estás a favor de la vida, no sos feminista, no defendés a la mujer, no tenes en cuenta la sororidad y que esto y que el otro... pareciera que no podes... la libertad de pensamiento no... no hay libertad como se pretende que haya.** - Algunos educadores como Paulo Freire sostienen que hay que educar para la libertad. - Y, pero **si vos no podes decir lo que pensás ¿en qué libertad estás educando?... en esa intolerancia... seguramente a esta gente que ahora está a favor del aborto, por ejemplo, quizás le haya pasado que antes no podían expresar lo que pensaban, porque los provida, por decirlo así, los callaban y no los dejaban con la libertad de pensar... pero bueno, hay que... (silencio) (E-1)**

- ... **me parece que la educación es la mayor herramienta que tiene un país para progresar y para avanzar... si una población carece de conocimiento, quienes la gobiernan la pueden manipular fácilmente y terminan, aunque son nuestros representantes, tomando decisiones que no necesariamente son las que quiere todo el pueblo, digamos, al carecer de conocimientos no le pueden objetar nada, cómo que estarían en gran desventaja (E-2)**

- ¿Te parece que la formación docente debe constituirse en un proyecto político? - Sí, si claro... en el sentido de formación como ciudadano y demás... **en la universidad tenemos una diversidad muy grande de profes y de pensamientos y de puntos de vistas y de visiones del mundo de cada uno, y tenemos así como... como que todos piensan diferente, opinan diferente y eso es como que nos nutre a nosotros para pensar o para decir “me siento más identificado con este, o me siento más identificado con este tipo de pensamiento”, ehh... me parece que eso también es**



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

*educar... justamente educar tiene que ver con una práctica política, entonces no me parece que esté mal ... nos enseñan en la carrera, como que nosotras tenemos la libertad para preguntar, intervenir, para hacer preguntas ya sea del tema o de otras cuestiones que nos interesen, y a mí me parece que eso está bien. (E-3)*

*-... nuestras acciones son políticas, lo que hago diariamente es político, no partidario, político... ehh... mi decisión de educar en derechos es una cuestión política... y tiene un lineamiento, tiene una forma de ver y de pensar, entonces sí, unidos a la política estamos todos, todos somos agentes políticos, nada tiene que ver el partido o como uno vota, porque se confunden por ahí los conceptos, políticos somos todos y cada decisión que tomamos es política... sí. Sí o sí la formación es un proyecto político (E-4)*

*-... la política siempre está, somos seres políticos, y creo que siempre cuando uno se pone al frente de cualquier clase tiene una actitud política, su propio pensamiento es una actitud política, eso siempre está, eso es así, pero hablemos de política en el sentido de una teoría que apunta a cierta visión de la realidad, que yo siempre espero que sea crítica, que sea reflexiva de lo que sucede, aunque esto no siempre es así, y estoy en contra de la politización de la educación, estoy en contra totalmente, esto lo he visto el año pasado en la universidad... son cosas que creo que son inevitables, son realidades, todos somos diferentes, todos tenemos ideas y a mí me parece valioso que las expresemos... (E-5)*

Estos posicionamientos subrayan la renovación de lenguajes liberadores y contrahegemónicos, que interrogan, preguntan, cuestionan, que rompen conciencias ingenuas, demandando al mismo tiempo una formación que implique participación activa, que sustituya posiciones dominantes, promueva discursos liberadores que confronten, que interroguen acerca de la praxis, y además procuren “la ocurrencia de otros espacios sociales y otras prácticas culturales capaces de fortalecer el espíritu de novedad que requiere la acción educativa” (Pérez Jiménez, 2009, p. 322).

En todo caso, la formación docente debe anclarse en la problematización comprensiva del tiempo social; esta argumentación aleja la formación de una visión asistencialista y tecnocrática, comprometiéndola con un proyecto político fundamentado en a) la concordancia teoría-práctica, b) el reconocimiento de las relaciones sociales como fundamento de esa vinculación, c) la construcción de saberes sociales coherentes con los tiempos históricos, entendidos como posibilidad y opción para la transformación a partir de ellos mismos, y d) la ideologización crítica de la vida colectiva entendiéndola como compromiso convivido a partir de la relación entre distintas culturas. (Freire, 2006, como se citó en Pérez Jiménez, 2009, p. 322-323)

Para el logro de estos propósitos, la formación de profesores al decir de Marx (2002, como se citó en Pérez Jiménez, 2009) debe ser considerada como una forma de práctica-crítica, orientada a la formación de la conciencia colectiva comprometida con prácticas transformadoras.

Las prácticas formativas se asumen como una tarea política dado su compromiso ético con la transformación; como bien expresan los entrevistados, se trata de una formación para la ciudadanía, para la convivencia entre diferentes, que incorpora el diálogo reflexivo



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

sobre la realidad cotidiana, por lo cual, le atribuyen a la formación docente un carácter político basado en la alfabetización crítica para la lectura en el mundo. También expresan claramente que la educación no puede ser políticamente neutral, ya que es un acto formativo que inmiscuye la integración social de las personas al momento de concretar un proyecto de país (McLaren, 2007, como se citó en Pérez Jiménez, 2009). Sostienen los autores (y son también palabras de los estudiantes entrevistados) que todos los pensamientos, actos y relaciones son políticas en su sentido ideológico y la educación es parte de ello ya que es producto de macro estructuras políticas que nos definen como seres con experiencia de vida, que debemos adquirir una visión dialéctica de la vida social.

Freire (2008) expresa su posición en lo referente a la formación académica universitaria al apuntar que “el papel del orientador no puede ser un programador de la vida intelectual del orientado, estableciendo reglas sobre lo que puedo o no puede escribir” (p.185) y que “la Academia no puede ni debe ser un contexto inhibitor de la búsqueda, de la capacidad de pensar, de argumentar, de preguntar, de criticar, de dudar, de ir más allá de los esquemas preestablecidos” (p. 187). De esto se infiere que el trabajo liberador universitario tiene como punto de partida un proceso metodológico dialógico de aprendizaje, que valore la diferencia y la diversidad, la pluralidad de saberes, disciplinas y enfoques, que supere los conocimientos estancos, cargados de visiones dominantes y desprovistos de características sociales. “La formación de docentes centrada en saberes sociales procura generar in-conclusiones esenciales, que la oriente para orientarla como proyecto político-cultural y emancipador del pensamiento educativo y social dominante” (p. 188).

Es decir, la formación de educadores debe ser reconocida como una práctica de lucha por la justicia social, cuyos actores fundamentales (los profesores) están convocados a ser constructores de teorías reflexivas que converjan en la comprensión de la igualdad, en garantizar la participación sobre la base del diálogo entre diferentes contextos sociales históricamente producidos. La formación como proyecto político aspira a valorar al docente como protagonista responsable de la generación de procesos vinculados a provocar cambios. Los docentes están convocados a levantar sus voces en la participación social, desarrollando procesos cognitivos y moralmente responsables y, sobre todo, constructores de realidades escolares afectivas, nutritivas y seguras (Tardif, 2004, como se citó en Pérez Jiménez, 2009).

En el contexto de estos postulados políticos-epistemológicos creemos que es válido sumar al análisis que venimos realizando, la explicación y conceptualización de algunas subcategorías que surgieron de las voces de los entrevistados, que complementan posicionamientos que ya fueron expresados por el grupo general con el que se trabajó mediante los 23 cuestionarios realizados, y que al mismo tiempo guardan afinidad interpretativa con lo que se está desarrollando. Concretamente referimos a las categorías específicas o subcategorías que hemos denominado *C.2.a. Relación educación-transformación* y *C.2.b. Responsabilidad docente (Docente como intelectual)*.

Entendemos pertinente hacer el análisis de manera conjunta entre ellas y al mismo tiempo integradas en la categoría genérica o macrocategoría a la que denominamos **5.1 (E.2). Formación docente como proyecto político** dado que, comprender a la educación como generadora de posibilidades de cambios y transformaciones y como práctica política y ética liberadora (*C.2.a. Relación educación-transformación*), y pensar en un educador que asuma funciones de concientización acerca de la realidad, concientización con significación epistemológica, esto es, rigurosa, científica y crítica (*C.2.b. Responsabilidad docente*



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

*(Docente como intelectual)*, conlleva necesariamente una concepción de la formación docente como praxis dialógica, liberadora, concientizadora y transformadora (*E.I. Formación docente como proyecto político*).

Para ello debemos entender (tal cual lo planteamos en párrafos anteriores) que la formación del profesor es productora de saberes sociales, saberes que pueden ser entendidos como modos de construcción de identidades, de historia y también de nuestro presente, como un continuo de concienciación sobre las realidades que vivimos colectivamente (Freire 2008). Esta formación así pensada, implica responsabilidades docentes que comprometen su acción como seres hacedores de historia y hechos, seres de decisión, de opción... “seres éticos encaminados hacia una formación centrada en la ética social, que permite reflexionar sobre la formación pedagógica como asunto de carácter moral” (Pérez Jiménez, 2009, p. 321).

Es así que desde los postulados de la pedagogía freiriana, la educación como concepto solo tiene lugar cuando se constituye como práctica política y como ética liberadora del hombre, dado que la “praxis” educativa tiene como fin la transformación social hacia la emancipación. En ello es fundamental el diálogo como herramienta de búsqueda de sí mismo y de transformación social. La educación es un fenómeno histórico-social que como manifestación real se encuentra inserta en un tiempo y espacio, lo que significa que se mueve con la historia y mueve a la historia (Bell Jiménez, 2017, p. 39). Por lo tanto, no es un fenómeno neutro a los intereses de los grupos sociales.

Esta forma de pensar a la educación, desde la creación de un diálogo intercultural y la formación de ciudadanos comprometidos con la defensa de derechos humanos, esta educación no neutra, requiere de un docente que actúe como punto de conexión entre la educación para la transformación social y el diálogo como praxis transformadora para lograrlo. Sin docentes progresistas, capaces de respetar al educando, no se logra la libertad. El adjetivo progresista para Freire, según Bell Jiménez (2017) no significa algo vinculado con aspectos del liberalismo. Sino que refiere a su labor innovadora, a su capacidad de escucha siendo parte de un diálogo en donde docentes y estudiantes tienen papeles intercambiables, ya que cada uno aprende del otro y con el otro. El objetivo es siempre iniciar una praxis transformadora mediante el manejo del conocimiento de variables tales como currículum, contenido, educador y educando.

Así pensada la educación se constituye en un proyecto político, donde las instituciones (escuelas, universidades) son agentes sociales responsables de apoyar a los docentes a deconstruir una educación bancaria teniendo éste, la responsabilidad ética y profesional de acompañar al educando, de facilitar praxis transformadora por medio del diálogo. El diálogo y la praxis transformadora, son las herramientas para llevar adelante este proyecto, de lo contrario continuaremos en la desesperanza.

Es decir, desde los postulados de la teoría freiriana, podemos observar un punto nodal básico para analizar la función social de los docentes que, según también lo plantean las voces de los entrevistados, se vincula con el compromiso que deben asumir en relación al cambio y transformación con la sociedad. Al respecto son válidas dos advertencias, la primera, evidenciar algo que puede resultar obvio, pero igualmente necesario de señalar: no se trata de cualquier compromiso, es el compromiso del profesor. Y la segunda, observar la orientación que se define para comprometerse: cambio y transformación con la sociedad que,



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

según las convicciones profundas asumidas por los entrevistados, comenzarían con acciones que se dan en el marco de lo concreto y cotidiano de la práctica docente. Así, se entiende que lo notable del trabajo docente se vincula con ir más allá de la enseñanza de contenidos disciplinares, para lograr más bien un fin esencial: liberar al hombre, crear conciencia crítica que le permita, a su vez, ejercer actos comprometidos siendo capaz de reflexionar y actuar en el contexto en que está.

Así, desde los datos empíricos que estamos analizando, es de destacar que “compromiso” no parece ser una abstracción, ni tampoco se habla de sujetos hipotéticos. Los entrevistados, hablan de ellos mismos como actores comprometidos y necesarios para guiar a otros, y a sí mismos, a tener conciencia de que la forma de estar en el mundo condiciona esta conciencia (Freire, 2002), es decir tener conciencia de esta conciencia condicionada. Pero fundamentalmente el planteo se dirige a entender que la posibilidad de reflexión, “sobre su estar en el mundo (se encuentra) asociada indisolublemente a su acción sobre el mundo...” (Freire, 2002) y esta acción implica compromiso y relación para la transformación que, en palabras de los entrevistados, apunta a condiciones objetivas tales como:

- ***sembrar semillitas allí, a lo mejor de esperanzas o de dudas que permiten abrir panoramas que a lo mejor les sirven a las personas para salir de las situaciones donde están (E-1)***

- ***¿Crees que el docente dentro del espacio de enseñanza puede abrir otras formas de pensar, puede formar en pensamiento crítico llevando a los estudiantes a cuestionar la realidad y demás? - Sí. Y está bueno que eso suceda, sino son sujetos muy pasivos, como que bueno... las cosas son de esta forma, se dieron de esta forma y, entonces nadie las puede cambiar, nadie las puede objetar... (E-2)***

- ***formación del ciudadano... me parece que eso como función del profe dentro del aula es muy importante, y tiene que estar... no solo es dedicarse a exponer la teoría, como han hecho algunas profes mías, sino que debemos pensar que estamos formando a gente, que hay que hacer un trabajo en ese sentido ... nosotras aun cuando administramos un currículum, también dejamos esos espacios libres para intervenir como profes, como sujetos críticos... dejamos esos espacios para ello...(E-3)***

- ***nosotros formamos ciudadanos, desde el nivel inicial hasta el universitario, formamos al ciudadano, ... es formarnos nosotras para formar al otro... ehh... formar en valores, formar en la libertad, en el derecho... ehh... ver al otro como un ser de derecho y no un mero receptor de lo que nosotros queremos dar ... lo ideal para mí y a lo que yo quiero apuntar, es ir con prácticas contrahegemónicas, romper esquemas, romper moldes, incluso míos y generar el cambio, generar el quiebre de lo que se viene haciendo, rescatando lo que se hace bien, pero pudiendo modificarlo y darle la vuelta, también según los años, según las variantes, ..., según todo... yo soy muy contrahegemónica, voy bastante contra la corriente y creo que ahí está la idea (E-4)***

- ***... me encantaría no solo con niños, sino específicamente con adolescentes, me mueve ese... cuestionamiento de las cosas, que me parece lo más importante, más allá de los conocimientos teóricos, de lo disciplinar, ..., porque bueno, es necesario***



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

*que ellos tengan el conocimiento básico, pero me parece que la (disciplina) debe apuntar en la docencia a ese repreguntar o a ese cuestionamiento de cuestiones vitales (E-5)*

Creemos en consonancia con el pensamiento freiriano, que se visualiza a través de estas voces el compromiso por actuar y transformar la realidad de acuerdo con finalidades propuestas, acciones que al mismo tiempo se ligan a la capacidad de reflexionar, lo que nos permite ver a un docente en “praxis”. Es sumamente válido resaltar en estas voces (no neutras), concepciones decididas y conscientes en relación a que como profesionales de la educación se comprometen con la “humanización” del hombre, generando conciencia crítica y vínculo solidario con el otro. Este compromiso como profesional, implica no solo reflexionar sobre la educación sino también sobre el hombre mismo.

*- ... si bien nosotros estamos para enseñar, por ejemplo, en mi caso el contenido de la (disciplina), me parece que es **super importante también enseñar a vivir como humano, a cómo convivir con el otro, a pensar, a ser un sujeto crítico, a reflexionar, a no consumir todo lo de los medios de comunicación (E-3)***

*- ... me parece **que la docencia apunta a eso, a transmitir algo humano, que no tiene tanto que ver con saberes como con vivencias, entonces a eso apunto, sé que puedo hacer algo bueno y aparte de que me gusta lo que hago, que me gusta transmitir la (disciplina), apunto también a una vivencia con el otro, con el alumno, porque pienso que eso es lo más valioso que hay (E-5)***

Acción educativa “de cuyas “aguas” los hombres verdaderamente comprometidos quedan “mojados”, empapados” (Freire, 2002, p. 4). Pero hay algo más todavía para subrayar, también planteado por algunos entrevistados, en la medida en que el compromiso implique humanismo (que, en el caso del docente al ser un profesional, es una deuda que asumió con la sociedad) sólo es válido cuando está científicamente fundado, conocimiento necesario para el compromiso verdadero con el hombre, con su humanización:

*- ... **por eso tampoco es para cualquiera la carrera docente... no es solo dar contenidos... se debe ir más allá... Que lo trascienda, que vaya más allá de dar un currículo... una vez leyendo una historia sobre lo que se puede transformar en la mente de las personas a partir de la educación, dije ¡me encantaría enseñar!... enseñar me gusta por todo lo que sucede adentro del aula, y porque es una herramienta de transformación (E-1)***

*- ... (para poder cambiar, objetar la realidad) ... **para hacer eso es necesario tener una formación previa porque si no se estaría cuestionando todo desde el vacío absoluto, digamos, sin conocimiento de algo (E-2)***

*- ... soy una activista del cambio, no soy cómoda, no me gusta el mundo como está, no me gusta la sociedad como está y **creo que la forma de cambiar toda la realidad es a través de la educación... educando puedo cambiar el futuro y el presente, entonces como que desde chica siempre tuve esa creencia y por eso elegí la carrera, porque creía que desde ahí podía modificar la realidad, con ese granito de arena... (E-4)***

*- .... es necesario que ellos **tengan el conocimiento básico... (E-5)***



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

Precisamente para “ir más allá”, para que la educación sea “una herramienta de transformación”, para “cambiar el presente y el futuro” a través de “modificar la realidad”, el educador debe tener conocimiento fundado científicamente para objetivar la realidad buscando transformarla y consecuentemente comunicar ese saber relativo a otros que poseen otro saber relativo. Al mismo tiempo también es fundamental que como cualidad (con la que no se nace, que no es abstracta ni preexistente al sujeto, sino que se crea de manera colectiva) el educador asuma “una forma de ser -de comportarse y comprender- que se va logrando en la marcha. Forma de ser que se crea, a través de la práctica científica y política, en búsqueda de la transformación” (Freire, 2002, p.31) de modo tal de generar conciencia y esperanzas hacia una sociedad más justa. Ello es posible porque precisamente hablamos de seres de relaciones, que se proyectan hacia otros, trascienden. Crean relaciones con otros, relaciones que se dan “en el mundo, con el mundo y por el mundo”.

¿Por qué “no es para cualquiera la carrera docente”? Porque como dijimos recientemente, retomando a Freire (2002) el educador tiene ciertas virtudes o cualidades que son necesariamente requeridas en su actuación y en el compromiso que asume, que son irremplazables. Así, por ejemplo, entre otras, es fundamental “aprender a lidiar con la tensión entre la palabra y el silencio”, para evitar sugerir de manera permanente el silencio de los educandos, acallando sus preguntas, o su curiosidad. Tensión fundamental para poder comunicar:

- ... uno lo tiene que bajar a la realidad o lo tiene que expresar a otro, que es fundamental en la docencia, o sea **uno tiene que saber comunicar lo que sabe ...** (E-5)

- ... vos pensás en un filósofo y hay filósofos que han vivido, por ejemplo Santo Tomás, estaban encerrados en un monasterio, hacían unas teorías bárbaras del mundo, pero las hacían ellos, pero **el tema de la docencia es que vos tenes que saber todo eso y tenes que comunicarlo a otro y eso ya implica otro paso, y no todos somos Santo Tomás, no todos somos Nietzsche, ni tenemos porque serlo, no todos tenemos las mismas capacidades, entonces no todos tenemos que ser docentes** (E-5)

Una vez más, ¿por qué no es para cualquiera? Tal vez porque la docencia es relación con un otro implicado en la búsqueda permanente de sí mismo, que no puede hacerse en exclusividad individual, sino en comunión con otros que también buscan ser más. Intercomunicación que debe darse entre dos que se respetan, donde cada uno, toma al otro como sujeto de su amor dado que “no hay educación sin amor... quien no es capaz de amar..., no puede educar” (Freire, 2002, p. 8) con el propósito de “dejar huellas”, dejar esperanza, porque las huellas que dejan son como sujetos políticos, precisamente porque la educación no busca resignación, ni domesticación, ni sumisión, sino posibilidad de crear, de ser sí mismo. Nada más clarificador que el siguiente testimonio:

- los niños son lo que me apasionan... creo realmente que es la edad en la que **podemos dejar huellas muy significativas para el futuro** y hay cosas que no se borran más en esos primeros años (E-4)

Sin embargo, ese “dejar huellas” involucra relaciones con otros que son capaces de marcarlo, superando relaciones verticalistas, dado que el maestro no es un ser superior que explica a ignorantes, ni el educando recibe pasivamente los conocimientos, archivando lo que se le deposita (esto formaría una conciencia bancaria). Precisamente esas “huellas muy



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

significativas para el futuro” tienen que ver con crear las condiciones para que “el destino del hombre (sea) crear y transformar el mundo siendo sujeto de su acción” (Freire, 2002, p. 12). El docente “puede fundar las bases y estimular contenidos y participación que abran caminos a una transformación” (p.1).

Sin embargo, esas condiciones para la transformación no las genera de manera individualista. Esta convicción, está presente en varios entrevistados, tal lo demuestran los siguientes testimonios:

- ... **poder transformar mentalidades** ¿crees que esa es la responsabilidad para la cual está convocado un docente? - (Silencio) Bueno **no sería solo responsabilidad del docente, porque es social, familiar...** pero sí el docente tiene gran parte de esa responsabilidad... no es cuestión de ir y dar el contenido ¿qué es una célula?... muy mecánico... (E-1)

- ¿... te parece que puede apuntar a que los docentes además de trabajar con un saber disciplinar, **tenemos la responsabilidad de formar a un ciudadano?** - (Silencio) Creo que sí, pero **es parcial eso, porque también esa formación viene desde la casa, como que el primer núcleo de contención que tiene una persona, siempre es la familia, ya sea el padre y la madre, la madre...** (E-2)

Es decir, para ser agente del cambio y que este tenga incidencia en la estructura social, el educador no puede aislarse, no puede atribuirse a sí mismo la exclusividad de la acción de transformación ya que, desde una concepción humanista, corresponde también considerar a los demás agentes del cambio, como por ejemplo a la familia. Freire (2002) sostiene que el cambio no es tarea exclusiva de algunos hombres, sino de los hombres que optan por él.

Asimismo, en este contexto, se entiende que el compromiso que el educador asume como profesional, implica en la práctica diaria “acciones políticas” que contribuyan a ese cambio, que superen “una invención dolosa de valores, más a los medios que al fin del hombre” (Freire, 2002, p.5). Precisamente el fin es liberar al hombre de aquellos “dueños de la verdad, propietarios del saber”, construyendo conocimiento basado en una “praxis” sobre la realidad, superando una “percepción ingenua” de esta.

-Es decir, ¿nuestra función docente es formar con elementos para que los sujetos puedan hacer ese análisis? -Si, sino por ejemplo **los medios nos saturan con información que convenientemente ellos están brindando.** - ¿Te parece que esa puede ser una de las razones a las cuales estamos convocados los docentes? -Sí, un poco creo que **cada docente en diferentes áreas** eso lo va logrando, a lo mejor directa o indirectamente, pero **van formando a los estudiantes más allá de lo disciplinar** (E-2)

- ... si bien nosotros estamos para enseñar, por ejemplo, ... me parece que **es super importante también enseñar a ser un sujeto crítico, a reflexionar, a no consumir todo lo de los medios de comunicación** (E-3)

El compromiso verdadero del docente radica en superar y ayudar a superar la situación en que las grandes mayorías se encuentran manipuladas a través de prescripciones o miradas de grupos de poder (como pueden ser los medios de comunicación). Estas mayorías creen que realmente se están comprometiendo, cuando en verdad están siendo



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

inducidas en ese compromiso, que en el mejor de los casos implica elegir entre opciones que las minorías con poder indican, casi siempre a través de los medios o la propaganda (Freire, 2002). Por ello el docente tiene como deuda social ayudar a construir conciencia crítica acerca de esto, dado su compromiso para con los demás.

De ahí la importancia de objetivar la realidad, mediante la conciencia reflexiva, considerando que todos tienen la capacidad (no es privilegio de algunos) de captar la realidad haciéndola objeto de sus conocimientos, en esto radica la importancia del compromiso docente: lograr que el educando reflexione acerca de su realidad y actúe en búsqueda del cambio.

*- ... deberíamos siempre llevar elementos para pensar la realidad de otra forma ... los profesores tenemos que ser un poco transgresores de la realidad social y de las cuestiones ideológicas establecidas, si claro, si bien cuando trabajamos vamos a una escuela con su propia cultura, sus tradiciones, me parece como que hay que romper un poco con esos esquemas (E-3)*

*- ... a mí me parece que la (disciplina) o el pensamiento o lo intelectual te tiene que ayudar a salirte, a salirte de esos lugares y no, como se hace generalmente, usar un móvil y usar la teoría para que encaje en ese móvil, que es lo que generalmente se hace. - ¿Esa sería la esencia de la función docente en cualquier disciplina? - Exactamente... emancipar, nos vamos a emancipar cuando veamos... cuando nos saquemos esa mochila de los móviles personales y veamos realmente la realidad, es muy difícil, es un trabajo constante, es un trabajo crítico constante (E-5)*

Estos posicionamientos coinciden con el pensamiento freiriano, dado que interpretan que el docente en todo momento debe tener la esperanza de lograr esta transformación, pues cuando el hombre comprende su realidad, puede plantearse interrogantes acerca de ella, buscar cambios, entendiendo a la educación no como un proceso de adaptación del individuo a la sociedad. La educación es posible en el hombre, porque es inacabado y se sabe inacabado, esto lo lleva a su perfección y a la transformación de la realidad para ser más, por ello la educación no puede nunca ser domesticación, sumisión o resignación ante esta “infinitud”. Ese “trabajo crítico constante” para “emancipar” o “pensar la realidad de otra forma” (expresiones de los entrevistados) implica trabajo docente para “no adaptar” al educando, dado que así estaría anulando sus posibilidades de acción-reflexión.

Una vez más, coincidiendo con Freire (2002) la función del docente en este aspecto es esencial, dado que el hombre es consciente en la medida en que conoce, comprometiéndose así con su propia realidad. Según el autor, el primer estado de la conciencia es la “intransitividad” que implica un casi compromiso con la realidad, que en ocasiones lleva a una interpretación mágica, es conciencia ingenua. Por eso el trabajo del educador es precisamente generar un proceso educativo de concientización, que suponga el paso de esta conciencia ingenua casi fanática, a una conciencia crítica, que implica la búsqueda de compromiso y análisis profundo, nutriéndose del diálogo.

Finalizando este apartado quisiéramos, en base a los testimonios de los diferentes entrevistados en relación a la importancia de concebir la formación docente como un proyecto político-pedagógico, que consecuentemente lleve a una actuación crítica y transformadora, retomar el concepto propuesto por la teoría gramsciana respecto del “docente como intelectual”. Este concepto ofrece una base teórica para examinar el trabajo



de los mismos como una forma de tarea intelectual, por oposición a un hacer en términos puramente instrumentales o técnicos. Remite a prácticas que son necesarias para que los profesores actúen como intelectuales, contribuyendo a aclarar el papel que desempeñan en la producción y legitimación de diversos intereses políticos, económicos y sociales a través de las pedagogías que ellos mismos aprueban y utilizan.

Expresamos en párrafos anteriores que el docente funde las bases y los caminos para una transformación, lo que para Giroux y McLaren (1998, como se citó en Pérez Jiménez, 2009) implica: primero, valorar a los docentes como intelectuales actuantes, quienes establecen espacios públicos para la legitimación de la vida democrática; y segundo, que los estudiantes puedan vivenciar subjetivamente tales espacios para el crecimiento ético y moral.

Siguiendo a Gramsci (1972, como se citó en Monasta, 2011) todos los hombres son intelectuales y cumplen una función con respecto al mundo de la producción, pero solo algunos de ellos trabajan como intelectuales en la sociedad. El autor sostiene que, en todo trabajo físico incluso el más degradante y mecánico, existe un mínimo de actividad intelectual. No hay ninguna actividad humana de la que puedan excluirse todas las formas de participación intelectual: no es posible separar al homo faber del homo sapiens.

En las concepciones de los estudiantes entrevistados según lo analizado, podemos observar que surge claramente la conciencia que tienen respecto de la función que como docentes deben cumplir para emancipar a los sujetos, así como en la búsqueda de la transformación social. Considerando que esta acción transformadora implica al mismo tiempo un docente que como intelectual busque esos caminos para el cambio, en base a la acción y reflexión permanente, es de señalar que según las evidencias empíricas no todos ellos parecen ser en efecto conscientes de su lugar como profesionales “intelectuales” que “denuncien políticamente” las necesidades de cambio.

Las evidencias nos revelan concepciones que van camino a ello, pero que no demuestran con la misma claridad anterior, un convencimiento de su tarea como “intelectual”. En tal sentido, nos dicen:

*-... Administrar meramente el currículum, hacer solamente la mecánica de lo que tenes programado, ... es como estar muy cerrado a que solamente eso se cumpla y no tener en cuenta las consideraciones de las personas que están del otro lado... que pueden ser relevantes, aunque tal vez otras no, pero... o a veces el mismo contenido dándolo de distinta manera puede hacer que le interese o que despierte otras motivaciones... (silencio) (E-1)*

*- ... de pronto en una clase se puede tener un grupo heterogéneo de alumnos y cada uno de ellos puede tener distintas aptitudes, de pronto podemos tener un alumno que tiene mayor aptitud para lo artístico, otro para las matemáticas, entonces a veces es como que, si no se intentan forzar de que como que aquellos alumnos que son bueno para lo artístico, como que se los encasilla que solamente son buenos para eso y no tienen capacidades para desarrollar otras habilidades, como que, me da la sensación que no se tendría que ser tan estructurado, como que bueno este chico que tiene mayor habilidad en lo artístico entonces va a ser un desastre para las matemáticas o para lengua porque no se va a saber expresar bien, es decir, como que si uno de antemano lo encasilla en eso, no le está dando la posibilidad para que se desarrolle en otras habilidades que a lo mejor él no tiene tan innatas.(...) -*



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

*El hacer intelectual del docente ¿te parece que puede apuntar a que los docentes además de trabajar con un saber disciplinar, tenemos la responsabilidad de formar a un ciudadano? - (silencio) Creo que sí, pero es parcial eso, porque **también esa formación viene desde la casa, como que el primer núcleo de contención que tiene una persona...** (E-2)*

*- ... **si bien nosotros estamos para enseñar, por ejemplo en mi caso el contenido de la (disciplina), me parece que es super importante también enseñar a vivir como humano, a cómo convivir con el otro, a pensar, a ser un sujeto crítico, a reflexionar, a no consumir todo lo de los medios de comunicación... y bueno específicamente con (la disciplina) me parece que hay un trabajo muy reflexivo allí, porque de una obra nada más puede haber miles de interpretaciones... eso es lo interesante de trabajar cualquier obra...** (E-3)*

*-... **para mí, la enseñanza es mucho más que la bajada de contenidos... ehh... no es agarrar el diseño curricular, elegir contenidos y bajarlos, es aprender, aprender del grupo, aprender continuamente nuevas formas de trabajar, nuevas formas de llevar eso... y también esto de cuestionar si ese contenido es adecuado o no, si por ahí es emergente otra cuestión que capaz que en el diseño curricular no está... no todo es una bajada de contenidos y nosotros trabajamos mucho con esto, con la necesidad, con el interés y de ahí, nosotros rescatar eso y trabajarlo, no al contrario ... ehh... yo creo que eso es lo fundamental y apuntan a eso más que nada. - ¿Tendrá que ver también con formar al ciudadano? - ¡Sí! Si, sí, **nosotros formamos ciudadanos...** (E-4)***

El mensaje central de la teoría gramsciana es que la organización de la cultura es "orgánica" para el poder dominante. Los intelectuales no pueden definirse como tales por el trabajo que hacen, sino por el papel que desempeñan en la sociedad; esta función es siempre, de modo más o menos consciente, la de "liderar" técnica y políticamente un grupo, bien el grupo dominante o bien otro grupo que tienda a asumir una posición dominante. Sin embargo, el intelectual se transforma en la conciencia auto crítica del sistema y contribuye a la toma de conciencia de la función histórica de la clase de la cual depende, aunque a la vez entrega los elementos para que esta clase ejercite su hegemonía.

A pesar de lo analizado previamente respecto de la función de la educación en la sociedad y de la consecuente actuación docente pareciera, en los planteos expuestos recientemente, que los entrevistados no pueden vincular esa acción transformativa y emancipadora de la que venían hablando, con el planteo de Gramsci (1972, como se citó en Monasta, 2011) de que la "función intelectual" real dentro de las sociedades, es una función que "es -siempre he inseparablemente- de índole educativa y política" (p. 4).

E incluso hay un testimonio más, en el cual queda claramente graficada esta "desvinculación" de la función de intelectual de la actividad docente.

*- ... **no todos somos intelectuales y no es necesario que todos seamos intelectuales.**  
- ¿Qué entendés por intelectual? - **Intelectual es aquel que se desarrolla a través del pensamiento o de un pensamiento original o alguien que a través de lo que hace, del estudio, aporta algo... para mí un intelectual aporta ideas y aporta algo teórico, para mí eso es un intelectual, el intelectual no está obligado a una praxis como praxis, para mí debería ser necesario eso, pero no siempre, la realidad es que el***



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

*intelectual está en su mundo, desarrolla teorías, obviamente para la praxis muchas de esas, pero una cosa es un intelectual y otra cosa es una persona que aplica un saber ... muchas veces los intelectuales no aplican mucho saber técnico ni práctico para los alumnos, solamente le aportan un conocimiento... aparte yo pienso que es re importante aplicar el tema práctico, pero no todos los intelectuales lo hacen. - ¿El intelectual de alguna manera podría hacer evidente ciertas prácticas hegemónicas o contrahegemónicas desde su teoría? - Sí, sí, totalmente... yo creo que esa es una de las funciones del intelectual, creo que eso sí es muy importante, pero no siempre, es decir uno puede tener todas esas ideas, pero no siempre las lleva a la práctica el intelectual, muchas veces...por eso te digo, hay una cuestión más teórica, más intelectual... ehh... y yo creo que por ejemplo el trabajo de un docente no debería, en el ámbito de la primaria y de la secundaria, no estoy hablando de la universidad porque eso es más intelectual y debería ser mucho más práctico, **no necesariamente todos los maestros tienen que ser intelectuales, yo creo que necesitan más de... de una acción, de una praxis más real y por ahí no tanto centrarse en lo intelectual, dejémosle la teoría a los más teóricos, porque no siempre coincide...** yo lo veo, lo veo en la facultad, veo que hay profesores que logran mucho, que son teóricos, intelectuales y llevan a una praxis, son pedagogos, yo lo veo, lo veo y hay otros que están muy alejados de eso y no está mal, no está mal... o sea, hay de todo, está bien, se necesita tener esa variedad, a mí me parece eso muy valioso y esa libertad también tiene que ver con la impronta de cada profesor (E-5)*

Observamos, exceptuando un caso (la entrevista 3) que en las demás narraciones se concibe que la labor de intelectual no se vincula con la praxis del docente, especialmente en el último testimonio, pareciera que el intelectual se encuentra más entre los tradicionales círculos "académicos", que parecen desempeñar todavía el papel de dirigentes de la opinión. Si retomamos lo que hemos desarrollado hasta ahora en el contexto de la macrocategoría 5) *Impostergables, esenciales en formación docente*, sobre los objetivos de la educación y los valores en que se basa la acción educativa en una sociedad, observamos una distancia entre la expresión de esa "conciencia política" y estas posturas narradas recientemente.

Creemos que estos posicionamientos afectan a la futura condición profesional de los docentes en la medida en que estos estudiantes no se vean a sí mismos como "intelectuales". Sin embargo, nos parece que la dificultad real no consiste en ser o no intelectual, sino más bien en saber que si "se participa en una concepción del mundo mecánicamente impuesta por el entorno externo, o sea, por uno de los muchos grupos sociales en los que cada uno es introducido", o bien si se participa en "elaborar consciente y críticamente la concepción propia del mundo y así, tomar parte activa en la creación de la historia del mundo, hacerse guía de uno mismo, negarse a aceptar pasiva y apáticamente la configuración de la personalidad propia desde fuera" (Monasta, 2011, p.6), son compromisos políticamente asumidos muy disímiles entre sí.

Es que acaso ¿son los intelectuales un grupo social autónomo e independiente? ¿Cuál es la acepción de intelectual? En voces de los entrevistados, la labor del intelectual en lugar de situarse en el conjunto del sistema de relaciones en el que ellos se encuentran, pareciera que predomina una idea tradicional de intelectual que generalmente se confiere vulgarmente al literato, al filósofo, al artista, etc.



Giroux (1997) refiere al papel del “profesor intelectual transformativo” como aquel que desarrolla pedagogías contrahegemónicas que generan en el alumno una acción crítica para la transformación institucional y social en pos de una sociedad democrática.

En este sentido, algunas ideas centrales del autor son las siguientes:

Los intelectuales transformativos necesitan desarrollar un discurso que conjuga el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad, de forma que los educadores sociales reconozcan que tienen la posibilidad de introducir algunos cambios (...) tienen que pronunciarse contra algunas injusticias económicas, políticas y sociales tanto dentro, como fuera de la escuela (...) proporcionen a los estudiantes la oportunidad de convertirse en ciudadanos con el conocimiento y valor (...) para luchar con el fin de que la desesperanza resulte poco convincente. (Giroux, 1997, p.178)

Educar para luchar contra las diferentes formas de opresión implica que el docente como intelectual debe combinar reflexión y acción desde el campo curricular para desbordarlo actuando críticamente sobre el mundo y cambiarlo. Esta postura de intelectual transformador, se contrapone a la visión de un mero técnico que se centra en elaborar programas curriculares. Implica más bien una mirada crítica de acción contrahegemónica, con procesos de deliberación y reflexión para sí mismo como docente, como para sus estudiantes ¿no es acaso de lo que venían hablando los entrevistados en oportunidades anteriores? ¿Por qué este divorcio entre aquellas expresiones y las actuales?

¿Acaso la actuación del docente como un profesional reflexivo, capaz de hacerse cargo de una pedagogía contextualizada social y políticamente que se plantea como objetivo explícito de su práctica la transformación social, no es ser “intelectual”? ¿Será que el docente no neutral frente a la realidad, llamado a reflexionar y a dar sentido a la reflexión en una perspectiva de cambio educativo y social, que busca la formación de los estudiantes como ciudadanos críticos y activos, no es ser “intelectual”?

A modo de síntesis de lo expresado hasta el momento, concebir a la educación con la fuerza necesaria para lograr transformaciones sociales, así como confiar en la actuación docente para ayudar a los demás a buscar la emancipación, la libertad, en pos de la consecución de una sociedad más justa, respetuosa de las diferencias e inclusora, creemos que son convicciones muy arraigadas en las concepciones de los estudiantes entrevistados.

Son un común denominador en las posiciones asumidas por estos futuros profesores, entender que la formación docente trasciende el carácter desvinculado que se enfatiza solo en la apropiación de teorías reproductivas basadas en la disciplina por la disciplina misma, concibiendo más bien que el desarrollo de las potencialidades reflexivas y críticas, así como asumiendo la necesidad de un aprendizaje continuo que integre la teoría y la práctica, concediéndole relevancia a la praxis pedagógica como forma revolucionaria, epistemológica y ontológica (McLaren, 2001, como se citó en Pérez Jiménez, 2009).

Se comprenden como futuros docentes que como ciudadanos están convocados a comprometerse con las prácticas de justicia social para generar diálogo, entendiendo a su vez que esa forma dialógica en tanto transformadora requiere vinculación con el contexto histórico-cultural. Reclaman un proyecto político de formación para ello. En este sentido, abogan por una propuesta formativa de carácter pedagógico que en su discurso se encuentre “enraizada en las prácticas cotidianas de los actores, ... basados en la evidencia, en la vida” (Tardif, 2004, como se citó en Pérez Jiménez, 2009, p.164). Argumentan que la formación



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:**

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

como proyecto político debe garantizar el aprendizaje social sobre la vida en relación y enfatizar el desarrollo de las relaciones suscitadas en la interacción dialógica (Freire 2008).

Agregan que, como docentes, deben “dejar huellas” basándose en la comprensión del otro, dando cuenta de las garantías de derechos individuales y colectivos en los que se exprese la diferencia como un rasgo constitutivo de interacción social. Y también, según sus concepciones, ese accionar docente debe basarse en la transversalidad de la noción de ciudadanía, lo que a nuestro criterio incluiría buscar la transformación epistemológica del docente a partir de sus experiencias formativas y saberes previos, prácticas pedagógicas, etc.

Esta propuesta sugiere un tipo de aprendizaje docente que enfatice la adopción de una educación comprometida con las realidades histórico-culturales, que dan cuenta de la urgente necesidad de concientización cívico-humanista (Freire, 2008). Y en este marco de ideas, los entrevistados plantean también la necesidad de que la formación enfatice la construcción del conocimiento científico, cuyos contenidos actúen como ejes para la búsqueda y profundización permanente de concientización de los educandos en el afán no solo de lograr significados y sentidos culturales de convivencia democrática, sino también emancipación.

Creemos que el fin último de este proyecto político de formación docente, está en la producción de un educador crítico, dedicado a la construcción de una nueva humanidad social orientada a una concientización histórica, que subraya la necesidad de ser un profesional poseedor de conceptos y conocimientos transdisciplinarios y garante de acciones favorecedoras del espíritu inclusivo ciudadano.

Coincidimos con Pérez Jiménez (2009) cuando refiere a que los docentes en su proceso formativo, deben estar convocados a una praxis que responda a la necesidad de profundizar sobre “una filosofía de la reconstrucción del ser-saber-hacer, entendida como dinámica ético-ontológica en la que se gestan las diferencias y se afirman las diversidades” (p. 340). Es así, entonces, que se requiere una formación capaz de transformar la cultura pedagógica tradicional, por una cultura pedagógica centrada en la reflexión y crítica social.

Para ello entendemos que son necesarios estudiantes que se asuman como futuros “docentes intelectuales transformativos”, lo que precisamente superaría a una formación puramente instrumental o academicista. Es decir, la visión de los profesores como intelectuales proporciona una fuerte crítica teórica al papel de la enseñanza como simple “adiestramiento en las habilidades prácticas o basada exclusivamente en la teoría” y más bien, por el contrario, implica la educación de una clase de intelectuales vital para el desarrollo de una sociedad libre y democrática.

Luego de las reflexiones realizadas, cabe preguntarnos ¿será que la tradición tan fuertemente disciplinar en la formación docente le impide a los estudiantes entrevistados (pese a asumir una concepción de educación en términos freirianos) que se vean a sí mismos en todo su potencial como académicos y futuros docentes intelectuales activos, reflexivos y transformadores? Creemos que es importante no sólo contextualizar en términos políticos y normativos las funciones sociales concretas que realizan los docentes, sino también que se vean como futuros profesores en su labor de intelectuales.

Es decir, si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos, lo que significa servirse de formas de pedagogía que encarnen intereses políticos de naturaleza liberadora; es decir,



servirse de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas. Por difícil que pueda parecer esta tarea a los estudiantes entrevistados (por lo cual creemos que no la reconocen conscientemente), es una lucha en la que merece la pena comprometerse, en especial cuando son “poseedores” de un discurso tan esperanzador como el que demuestran en relación a la práctica de la educación.

Creemos fundamental esta “concientización”, en especial en este momento dónde la educación pública en general y la actuación del docente en particular están en el foco de la discusión e incluso, para muchos actores sociales, hasta carecen de confianza. Además, sería la manera de hacer efectiva la lucha por un currículo de formación que supere la racionalidad academicista, con orientación conductista y énfasis en el dominio de asignaturas y de algunos métodos de enseñanza, antes cuestionada.

Coincidimos con Giroux (1997) cuando afirma que la importancia de asumirse como un profesor intelectual transformador está dado básicamente por una serie de referentes. El primero, el más importante, recibe el nombre de “memoria liberadora”, que hace alusión a recuperar del pasado aquellas situaciones ejemplo en las cuales se observe sufrimiento por parte de los sujetos, con el objetivo de prestar atención a las causas y manifestaciones desde la comprensión y una actitud compasiva. Esto llevaría a centrar la atención en el presente, en el sujeto que sufre ahora y en la realidad de quienes son tratados como “los otros”. El fin principal de este accionar, es comprender la realidad que muchas personas atraviesan y la necesidad de que todos contribuyamos a transformar las condiciones sociales actuales de forma que se eliminen tales sufrimientos en el presente.

La memoria liberadora representa una declaración, una esperanza, una advertencia en forma de discurso acerca de que la gente no se limita a sufrir bajo los mecanismos de la dominación, sino que también resiste. Es más, esa resistencia va unida siempre a formas de conocimiento y comprensión que son los prerequisites .... El concepto de “memoria liberadora” incluye todavía otro elemento dialéctico importante. Nos hace “recordar” el poder como una fuerza positiva en la determinación de verdades alternativas y contrahegemónicas ... con el fin de desarrollar solidaridades en torno a un horizonte alternativo de posibilidades humanas. Es, simplemente, desarrollar un mejor estilo de vida. (Giroux, 1997, p.37)

Por ello es importante que los futuros docentes se vean a sí mismos como intelectuales transformativos.

**E.3. Diálogo entre Educador y Educando.** La formación académica universitaria del estudiante no puede ni debe ser inhibida en la búsqueda intelectual, en la capacidad de pensar, de argumentar, de preguntar, de criticar, de dudar, de ir más allá de los preestablecidos, dado que precisamente la universidad tiene como función un trabajo liberador basado en un proceso dialógico de aprendizaje (Freire, 2008, como se citó en Bell Jiménez, 2017). Por lo cual es fundamental la actuación del docente, entendida como un docente progresista, puesto que es quien facilita el diálogo “con el” educando y no “al” educando, donde la enseñanza no es sólo transferencia de conocimiento, sino un acto



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

colaborativo de construcción de conocimiento que nace para una praxis transformadora. En esto es fundamental el respeto que el educador debe tener a la capacidad crítica del educando.

Como educadores, siempre estamos decidiendo opciones en diversas situaciones, por ejemplo, adhiriendo al cambio que busca el sentido de la humanización en el hombre, de ser más o, bien por el contrario, solo quedar en acciones a favor de la permanencia. Esto no significa que el educador deba en su labor pedagógica, asumir una actitud autoritaria y directiva, prescribiendo o determinando su propia opción como válida para los demás, otorgando legitimidad solo a sus perspectivas. Si actúa de esta forma, afirmando “su opción por la liberación del hombre, por su humanización y a la vez, por su manipulación, está trabajando contradictoriamente; sólo se adecúa a la acción domesticadora del hombre, que en lugar de liberar, lo frena” (Freire, 2002, p. 17).

Al respecto, desde los datos empíricos en los testimonios de los estudiantes, hay quienes expresan que

- ... **nuestra función no debería ser imponer una idea...** es más, a veces nos tenemos que morder porque uno a lo mejor espera que los otros piensen como nosotros, pero bueno... uno tiene que enseñar y educar para que el otro tenga su propio pensamiento, aunque sea opuesto al mío... yo, dar todas las herramientas, y bueno, discutiremos, pero **lo mejor es que cada uno forme su propio pensamiento, concepciones, opiniones...** (E-1)

- ... aunque es un tema muy tabú, **que el docente exponga su posición política adentro del aula, no me parece que esté mal...** en la universidad tenemos una diversidad muy grande de profes y de pensamientos y de puntos de vistas y de visiones del mundo de cada uno, y tenemos así como... como que todos piensan diferente, opinan diferente y **eso es como que nos nutre a nosotros para pensar o para decir “me siento más identificado con este, o me siento más identificado con este tipo de pensamiento”,** ehh... me parece que eso también es educar... justamente educar tiene que ver con una práctica política, entonces no me parece que esté mal (E-3)

De este modo según como actúe el educador determinará su relación con los demás, como sus estrategias de acción pedagógica. Sin embargo, ello no implica realizar una acción manipuladora de los individuos, y no es posible por la simple razón de que la manipulación es instrumento de la deshumanización.

Desde un punto de vista filosófico, un ser que ontológicamente es “para sí” se “transforma” en “ser para otro” cuando, perdiendo el derecho de decidir, no opta y sigue las prescripciones de otro ser. Sus relaciones con el exterior son las que Hegel llama de “conciencia servil para la conciencia señorial. (Freire, 2002, p. 19)

Creemos que esta es la razón por la cual el educador no puede transformar su palabra en activismo que obligue a determinadas acciones, ni tampoco puede transformar su discurso en palabrerías que ideológicamente induzcan la asunción de ciertas posiciones, ya que una u otra nada transforman realmente, no emancipan al educando, sino que lo “esclavizan” a opciones determinadas por otros. Al contrario, “será tanto más humanista cuanto más verdadero sea su quehacer, cuanto más sea una realidad su acción y reflexión con la acción y la reflexión de los hombres con quienes tiene que estar en comunión, en colaboración, en con-vivencia” (Freire, 2002, p. 19).



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

Clara es la percepción que tienen los estudiantes a los cuales entrevistamos acerca del planteo que estamos realizando. Sin embargo, preocupa que en base a estos testimonios pareciera que la función del docente universitario en muchas ocasiones no fuera así.

- ... **te das cuenta de que a veces te quieren inducir el pensamiento de ellos... y te dicen sé crítico...** bueno, por ejemplo con el tema del aborto justamente, a mí me llama la atención que siendo (profesional de la disciplina) no consideres que cuándo se unen un óvulo y un espermatozoide no comience la vida... o sea, puedes estar de acuerdo con el aborto por otras cuestiones pero no decir que no hay vida ahí, o que no hay persona, en realidad es eso, que no hay persona, porque en realidad... siempre la vida comienza ahí... vos puedes estar de acuerdo en que a esa vida la puedas eliminar, pero esas son otras cuestiones, pero que un (profesional de la disciplina) te diga que ahí no hay persona me parece terrible (E-1)

- ... y me llama la atención, por ejemplo en la universidad, que una profesora que me gusta mucho, con la cual se aprende mucho pero pienso muy distinto de ella, y **te incita a que vayas a las marchas con los pañuelos verdes y demás, y a mí me choca, me choca mucho**, porque por un lado te habla de la vida y demás y por otro lado, te dice que vos decidas sobre tu cuerpo que, en este caso significa eliminar algo que vos no tenías planeado para ese momento de tu vida... **entonces ligas la enseñanza a cuestiones que están politizadas, que son casi partidarias, no es que formas políticamente, porque estás induciendo a que el otro piense como vos.** Y hay mentes que no están preparadas, ni muy bien formadas y entonces es muy fácil captar a esas personas... aparte la movida de las marchas y demás te dan otras sensaciones, otras emociones que entonces vos decís ¡bueno, estoy luchando por cambiar el mundo!... están buenísimas las marchas y todo lo que se siente allí, pero hay que ver para que lado... inducen (E-1)

- ... **yo pienso que lo más importante y lo valioso de un profesor es que nos de los elementos para poder hacer nuestras propias críticas y tener nuestra propia visión de la realidad, no que nos digan cómo pensar**, y esto en todos los niveles, a veces no es que nos dicen lo que tenemos que pensar, pero **uno se da cuenta que te van induciendo y además eso genera también, que es lo que no me gusta, que muchos no se dan cuenta, es lo contrario de la libertad**, porque genera, por ejemplo en mí: yo sé que ante ciertas personas no puedo ser libre de hablar, porque voy a generar en el otro una "idea", entonces eso no me parece bueno, no me parece bueno... ehh... sí son personas que saben mucho y yo acepto los discursos y todo, y me parecen válidos, pero... **viste la distancia entre la idea y el que vos tenés que pensar cómo piensa el otro es... muy delicada, muy delicada y eso es lo que no me gusta...** yo pienso que todos podemos pensar diferentes, podemos pensar absolutamente diferente, pongamos los argumentos sobre la mesa, pero **de allí a un paso de casi de adoctrinamiento, hay ahí, ahí... algo serio** (E-5)

- ... me pareció fantástico lo que paso el año pasado con la toma de la universidad, me pareció que fue un movimiento que generó muchas cosas, para los dos bandos, me parece super valioso, pero pienso que son armas de doble filo... **que se utiliza mucho a los estudiantes, que hay muchos profesores politizados... no me parece mal que cada uno tenga sus ideas, pero lo que me parece mal es que desde el púlpito, desde el lugar que ellos tienen como docentes, sugieran de una manera...**



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

*no es lo mismo que le sugieran a una persona que está en quinto año a una que está en primero, **sugieran determinadas acciones en las que están cuestiones partidarias** y que además... voy a ser clara, cuando uno tiene dieciocho años, si no es revolucionario, si no sos marxista, parece que no... existe, entonces aprovecharse de eso intelectualmente me parece muy bajo y eso una persona intelectual debería saberlo, **a mí me parece que lo válido es plantear las ideas pero no direccionar el pensamiento** (E-5)*

Lo que preocupa, tomando en cuenta los testimonios expresados, son aquellas expresiones que refieren a ciertos objetivos docentes en claros intentos de que los estudiantes acepten un sistema de creencias que es propio del profesor, incluso hay un testimonio que plantea el tema de casi “adoctrinamiento”, que se da ante la persuasión acerca de la validez de ciertas ideas y la importancia de ponerlas en práctica.

Estas cuestiones implican el análisis del problema de la "ideología", en dónde sería válida la pregunta ¿la educación debe vincularse con la ideología? Gramsci (1972, como se citó en Monasta, 2011) aclara que

las ideologías no existen por sí mismas, sino que son deformaciones de teorías resultantes de la conversión de una teoría en una "doctrina", es decir, no un instrumento para entender la realidad sino una serie de principios morales para "orientar" las acciones prácticas y el comportamiento humano. (p.7)

Hay un proceso que implica el paso de la teoría a la doctrina, y después a la "ideología". Según Monasta (2011) este paso no es "espontáneo" ni tampoco deriva del propio marco teórico, sino que se trata más bien de algo "orgánico" en relación con el uso político de las teorías, que en sí mismo es "ideológico". Afirma el autor que no existen ideologías en el sentido propio de la palabra, sino más bien una utilización ideológica, de las teorías que se convierten en doctrinas. Para Monasta (2011) la función crítica de la educación, queda en entredicho si creemos en la necesidad de relacionar la educación con la ideología (p. 8).

En este contexto, creemos necesario observar que esta sería más bien una postura anti dialógico, y posiblemente de “domesticación”, lo que iría en absoluta disimetría respecto a una educación para la libertad del hombre, para su emancipación, porque para ello es necesario que el diálogo sea el principio ético y político desde el cual se parta (Freire, 2002). En este sentido, otros entrevistados expresan lo siguiente:

*- ... en clase su forma de trabajo es como que **siempre marcaban una especie de superioridad sobre el alumno** ... toda la gente que pasó por la carrera la padeció, y a la otra profe que estaba también, porque **necesitaban humillar al alumno, subordinarlo** para poder estar ellas en el aula. Esta materia fue un sufrimiento total, porque encima en segundo año que todavía somos re chicos, estamos como recién ambientándonos en todo esto de la universidad... yo me tenía que preparar psicológicamente para ir a clase, y muchas de mis otras compañeras también, porque si no era de no aguantar ir.... Era una mujer que te ponía muy nerviosa, no había ningún tipo de aprendizaje ... **no aprendías nada, era sufrimiento, esa es la palabra, sufrimiento**... entonces como que nosotras después nos damos cuenta qué tipo de docentes queremos ser... y queremos ser todo lo diferente a esto, lo contrario de esa profesora... y bueno, profes así, que estudiaron una carrera docente pero que*



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

*después adentro del aula trabajaban como si por ejemplo fueras abogado, como alguien que no tuvo una formación pedagógica (E-3)*

La educación basada en el diálogo o dialógica, implica a personas que se respetan mutuamente en sus perspectivas acerca de la realidad, en base a una relación de horizontalidad entre educadores y educandos y desde un trabajo pedagógico que promueva la conciencia crítica respecto del mundo en que vivimos, respecto de nuestros tiempos y espacios, respecto de nuestras historias y culturas, promoviendo así la transformación y la liberación. Una acción pedagógica emancipadora genera condiciones para que todos se sientan en libertad de participar en igualdad y sin temores. Cabe en este contexto que nos preguntemos ¿las evidencias relatadas anteriormente dan cuenta de una acción pedagógica en tal sentido?

Lo que moviliza de estos testimonios es que dan cuenta de una acción política pedagógica por parte de algunos profesores, que es opuesta al planteo que los estudiantes realizaron en relación a la importancia y a la necesidad, de que la formación docente en la universidad se constituya en un proyecto político. Ello en realidad implicaría explícitamente una acción docente que, más bien, fortalezca el desarrollo de las potencialidades de reflexión y crítica del educando “concediéndole relevancia a la praxis pedagógica como forma revolucionaria, epistemológica y ontológica” (Pérez Jiménez, 2009. p.329).

Freire (2002) nos recuerda que en educación es fácil extraviarse, por ejemplo, hacia un “ideologismo partidario” como el que creemos, están expresando los entrevistados, refiriendo a la práctica de algunos docentes. Y esto sucede porque los educadores siempre tienen que valorar, intervenir, escoger, decidir, tarea difícil que exige especial atención de los docentes que, desde sus inicios, han decidido ser sujetos y no medios para que se imponga un nuevo colonialismo.

Luchar contra este potencial colonialismo, es posible si se generan lugares de escucha al educando y se fomenta una relación dialógica en la praxis educativa, fundamentalmente presente en la toma de decisiones compartidas, aún en simples cuestiones. Lamentablemente, hay algunos testimonios que dan cuenta de que tampoco esto fue posible en esa práctica educativa., tales como:

*- ... dijimos, vamos a buscar algo interesante, motivador y entonces buscábamos textos que hablaban sobre la deserción escolar, sobre la educación sexual, como temas que abarcaran... que fueran interesantes para los alumnos... y bueno, nosotras íbamos con la planificación que nos pedían, con los cuadros... y bueno cuando llegábamos nos decían que no, eso no, por el tema, que más vale trabajáramos temas como las regiones de la provincia de Córdoba, los tipos de clima de la Argentina, y vos decís ¡cómo le voy a llevar ese tipo de tema!, si por lo menos hubiera un trabajo conjunto con geografía o biología... **no nos dejaron trabajar con lo que nos hubiera gustado**, nosotras queríamos trabajar lo social que era justamente lo que nos parecía más interesante para trabajar en el aula, para sacar una charla, sus opiniones, qué les parecía a uno u otro, qué puntos de vista tenían... y con las regiones de Córdoba, qué discusión, qué reflexión podía llegar a haber para después trabajar... eso nos re costó, porque la profe no estaba dispuesta a... **hasta que no le llevamos lo que ella quería no nos aprobó, fue una cuestión difícil** (E-3)*



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

- ... yo veo que los profesores ya vienen con toda una preparación, son profesores de años, ya **presuponen ciertas cosas... bueno, no todos, pero presuponen mucho** (E-5)

Una vez más vemos una postura contraria a la naturaleza misma de la ética y de la educación como práctica de un diálogo entre educador y educando, ya que el profesor presupone, admite además una teoría como válida y una manera verdadera para la práctica educativa (en el caso relatado, enseñar un contenido determinado). Al mismo tiempo coarta la posibilidad de que el estudiante, futuro docente pueda desarrollar un conjunto de ideas en libertad, basándose en criterios que le permitan una mejor praxis educativa y social. Creemos que el educador no debe eludir lo que piensa y dar sugerencias en base a ello, pero debe ser el educando quién decida y determine por cual optar, y además es fundamental que se siente totalmente libre de hacerlo. El educador debe siempre justificar los argumentos, no imponerlos, y a partir de ellos generar el diálogo, confiando en la capacidad crítica del educando y abriendo espacios de libertad para su expresión y decisión.

A modo de cierre de este apartado, creemos necesario recordar que un proyecto político de formación reconoce en el educando a un ser capaz no solo de construir conocimiento, sino de sumergirse en su propia realidad contextual y social y salir de ella críticamente consciente (Freire, 2002), lo que implicaría una propuesta formativa pensada mínimamente en base a una interacción dialógica entre educador y educando, esencial para una praxis social, ética y moral, dado que la educación es un proyecto ético de vida. Hay testimonios que dan cuenta de ello con mucha claridad:

- ... Y pasa mucho, creo, en las personas que lo humano está completamente desdibujado, lo ético y los valores en la sociedad actual están completamente desdibujados porque se priorizan otras cosas, **se prioriza lo material, se prioriza el poder, se prioriza... la avaricia y no el compañerismo y el humanismo** (E-4)

- ... **formar en valores, formar en la libertad, en el derecho... ehh... ver al otro como un ser de derecho y no un mero receptor de lo que nosotros queremos dar** (E-4)

Considerar esta praxis de “humanismo” implica consecuentemente convertir el acto educativo en una práctica ética. Según Freire (2002) la ética es un elemento fundamental en la práctica educativa y permanece en todo el proceso educativo. “No es posible que la práctica de la educación pueda ser llevada a cabo sin tener una referencia permanente y consciente de carácter ético, llámese éste utopía, opción previa, compromiso permanente” (Martín, 2008, p.13). Por ello, una vez conscientes de nuestras acciones, que aún sin desearlo pueden ir en contra de esa praxis emancipadora y ética, sería irresponsable, quizás anti-ético, no asumir esas limitaciones, evadirlas o negarse a superarlas una vez conocidas.

Desde la teoría freiriana, el término concientización no se queda en la “toma de conciencia”, va más allá, busca llegar a una conciencia crítica, proceso que se va dando en forma lenta en “continuas decisiones, retornos, evaluaciones e inclusive codificaciones y descodificaciones, mistificaciones y desmistificaciones en el proceso del conocimiento de la realidad” (Martín, 2008, p.14).

La educación no consiste en transferir conocimiento sino en crearlo o recrearlo, el que enseña y aprende sabe que la educación no es transferencia de experiencias sino reinención e invención de ellas. La educación no sólo es esa práctica permanente de la



libertad, sino que mantiene en su horizonte, como fin, la total emancipación. En este sentido, la vocación ética de la educación no sólo es práctica cotidiana sino fin último.

Toda la vida humana tiene sentido ético y mucho más la vida de los educadores, por centrar su interés en la formación de seres humanos. Decía Freire:

Lo que me mueve a ser ético por sobre todo es saber que como la educación es, por su propia naturaleza, directiva y política, yo debo respetar a los educandos, sin jamás negarles mi sueño o mi utopía. Defender una tesis, una posición, una preferencia, con seriedad y con rigor, pero también con pasión, estimulando y respetando al mismo tiempo el derecho al discurso contrario, es la mejor forma de enseñar, por un lado, el derecho a tener el deber de “pelear” por nuestras ideas, por nuestros sueños. (1996, como se citó en Martín, 2008, p.14)

En palabras del autor, no es posible pensar a los seres humanos apartados de la ética, mucho menos fuera de ella. Son las razones éticas las que nos permiten optar por una educación liberadora del colonialismo, por la que se asume también una educación humanista; por razones éticas es que deberíamos renunciar a que la educación sea sólo un adiestramiento ideológico-partidario. De ahí la importancia de preocuparse por una actitud cada vez más crítica, donde se hace necesaria la profundidad, la comprensión y la interpretación de los hechos, la disponibilidad para revisar los hallazgos, para cambiar de opción y de apreciación, cambiar el cambio si ese cambio de forma es desacertado, innovar la innovación si tal innovación es equivocada o se corrompe. Por eso, la educación es una opción ética.

Pensar un currículo emancipatorio significa investigar, cuestionar y problematizar cualquier tipo de prácticas discriminatorias, que muchas veces son tratadas solo como cuestiones secundarias. Solo al potencializar la reflexión sobre esas cuestiones es que ellas serán superadas. La educación emancipadora se basa en la democracia y a su vez debe promover la participación en pie de igualdad, reconociendo a todos los sujetos de la práctica educativa como interlocutores legítimos y fundamentales en el diálogo, de manera que ello conlleve a la superación de discriminaciones y a la resolución no violenta de los conflictos, desde la participación, la acción y la reflexión en la vida colectiva.

**E.4. Articulación Formación Docente y Discapacidad (Conjuntamente con C.3.a. Formación Docente y Discapacidad).** Entendiendo que la educación debe contribuir a que las personas estén conectadas con su espacio y tiempo, conozcan de su historia, del contexto y de la diversidad presente en él, no puede la formación docente eludir estas premisas. Es así que, vinculando esta afirmación con el tema de la discapacidad, creemos que la misma no debe ser un ausente en dichos currículos de formación. Es decir, si la educación tiene como objetivo la transformación del mundo, si es movimiento que nos construye como persona y también nos ayuda a transformar la realidad, es fundamental en la formación de todo docente el abordaje de la temática de la discapacidad, para poder realmente cambiar hacia una sociedad más libre de opresión, marginación y exclusión social.

No podemos pensar en un currículo emancipatorio en la docencia si invisibilizamos aspectos de la realidad, dado que emancipar entre otras cuestiones, implica precisamente investigar, cuestionar, problematizar prácticas discriminatorias relacionadas a cualquier condición, en este caso a la discapacidad y a la persona en situación de discapacidad. En



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

otras palabras, para que el educador promueva la participación en condiciones de igualdad, “reconozca” a todos los sujetos de la comunidad educativa como interlocutores legítimos y promueva la ciudadanía, se requiere asegurar que los espacios de formación promocionen, aboguen por el respeto a la diferencia y se constituyan en lugares de aprendizaje en relación a los derechos humanos y la discapacidad.

El educador, como profesional de la enseñanza, es interpelado a asumir el carácter ético-político y sociocultural de su profesión. En su formación básica, tiene que reconocer que existen personas y grupos que son diferentes entre sí, pero que poseen los mismos derechos. Ello supone reconocer con quién va a dialogar, interactuar, enseñar, teniendo en cuenta las propias características subjetivas, así como los contextos socioculturales en los cuales ese sujeto se constituye.

En este marco, la formación docente debe tender a promover los principios de igualdad de posibilidades, de inclusión educativa y de participación democrática desde la formación docente inicial, con la intencionalidad de contribuir en la construcción y reconstrucción de una sociedad con más justicia social. Toda formación docente que retome principios de una filosofía de los derechos humanos, debe proporcionar al docente de elementos para dar respuesta a la diversidad y a la participación de todos los educandos, promoviendo a su vez trayectorias educativas integrales, contemplando las particularidades que se requieran para el trabajo pedagógico con personas en situación de discapacidad.

Asimismo, desde los datos empíricos en los testimonios de los estudiantes, hay quienes expresan que la situación de formación docente en la universidad no camina en este sentido. En sus propias palabras, expresan lo siguiente:

- ... planteaste antes que al menos desde tu propia formación observas que la vinculación con el tema de la discapacidad ha quedado a voluntad de algunos docentes... - Si, tal cual... no sé ahora con el cambio de plan, pero me parece que no, que es todo igual... o sea **el tema de la discapacidad me parece que es bastante tabú...** además los docentes siguen siendo los mismos, en las prácticas y demás, de hecho, **una de las docentes de la práctica docente piensa que nosotros los (disciplina) no podríamos enseñar en una escuela especial, porque eso es para otra carrera, para otra cosa...** (E-1)

- Creo que, **en relación a discapacidad, muchos conocimientos no tengo** y la experiencia que tuve fue a través de un proyecto de extensión, en donde dimos clases de (la disciplina) a un grupito de chicos que tenían síndrome de Down ... (E-3)

- ... pero la cuestión es que los profes no sé si estamos muy bien formados para ser profes de personas con discapacidad... **nosotras en nuestra carrera no tenemos ningún tipo de formación para trabajar... nada...** yo le preguntaba a mi mamá ¿qué hago si me toca un alumno ciego? ¿cómo trabajo? ¿o si me toca un alumno sordo? ¿qué hago? Ni hablar si me toca un chico con síndrome de Down... o sea, **no se toca esta formación... sí hay una materia que nos enseñan cuáles son esas patologías, es decir, se toma así, desde un punto de vista patológico...** y cómo se comporta el chico y cómo aprende hablar, y cómo se comporta en sociedad, nada más, es decir **no nos enseñan a enseñar, no nos enseñan a habitar con personas con discapacidad, no nos enseñan nada ...** (E-3)



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

- ... *Están muy alejados lamentablemente en lo que es en mi carrera, una vez lo dije en clases y en una entrevista, también dije que **nuestra carrera está fallando, particularmente en formación en discapacidad...** ehh... en cómo adaptar contenidos, en cómo recibir e incluir, muchas veces nosotros no hacemos inclusión por más de que se intente, pero por una cuestión de desconocimiento y **a mí me pasa hoy en día que me siento ignorante e inútil frente a realidades de inclusión de niños con necesidades derivadas de la discapacidad, ... no tenemos ningún tipo de formación en discapacidad, es un ausente completo, total, jamás tuvimos ni siquiera un autor que hable de discapacidad, nunca, nunca, nada... ni en las prácticas nada, nada de nada...** más ahora que la inclusión es una cuestión de ley, aunque no siempre se lleva a cabo, porque siempre hay excusas... (E-4)*

- ... *prepararse para eso, para el contacto con el otro y las diferencias... - ¿Y la formación docente del grado prepara para eso? - Noooo, para nada, para nada y **no tiene que ver con discapacidad, tiene que ver con que todos somos diferentes...** (E-5)*

- ... *reflexionar más sobre el tema durante la formación ¿sería necesario? ... - Mira, creo que sí, **definitivamente sí, habría que tratarlo más de lo que se trata...** pero... cuando uno piensa que la (disciplina) es solamente un discurso racional, la circunscribis a lo puramente intelectual y por ahí habría que hacer hincapié en otras cosas, en otro tipo de reflexiones... de los presupuestos prácticos de la vida. - ¿Y allí podría entrar el tema de la discapacidad? - **Sí, sí, totalmente, eso tiene que ver con la (disciplina), pero está todo muy, muy intelectualizado, entonces es como que no se da esa discusión, pero si uno lo tomara por otro lado, ... nos abriríamos a otras circunstancias...** (E-5)*

El análisis crítico de la formación docente inicial, puede permitir superar la estructura de un currículo que se centra casi exclusivamente en lo disciplinar (tal como se consideró en apartados anteriores). Mirar desde dentro esta formación, nos permite retornar a ella alcanzando de esta forma una comprensión dinámica para tener una visión crítica acerca de la misma. En esta visión podemos observar que, si bien la estructura curricular de formación de los profesorados en cuestión es predominantemente academicista, a la actuación del docente que en la actualidad forma a estos futuros educadores, se le reconoce (por parte de éstos últimos) una acción consiente respecto a buscar alternativas para una formación crítica del estudiante actual (tema que también se abordó anteriormente). ¿Por qué entonces se invisibiliza el tema de la discapacidad? ¿Por qué no hay abordaje curricular en tal sentido?

Lo interesante a mencionar en este punto es que la Universidad Nacional de Río Cuarto, en el contexto de su PEI (2017-2023) reconoce explícitamente que uno de sus fines consiste en que

La Universidad Nacional de Río Cuarto debe formar y capacitar profesionales y técnicos con una conciencia nacional, apoyada en la tradición cultural del país, según los requerimientos regionales, nacionales y latinoamericanos. Ello mediante una educación que desarrolle en el estudiante una visión crítica, así como las cualidades que le permitan actuar con idoneidad profesional y responsabilidad social, tanto en la actividad pública como privada. Esta formación estará orientada por los valores de la solidaridad social apuntando al respeto por la diferencia. (PEI- UNRC, pp. 54-55)



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

Entendemos que “orientarse por los valores de la solidaridad que apunten al respeto por la diferencia” implica reconocer en sus procesos de formación profesional, específicamente en la docencia, distintas alternativas curriculares mediante las cuales los futuros educadores puedan vincularse con sus mediatas realidades educativas, que en el caso del profesorado implica trabajar en contextos de inclusión, donde el otro participe en el diálogo educativo puede encontrarse en situación de discapacidad.

Es claro que la inclusión educativa de estudiantes no puede realizarse sin una decidida intervención de los docentes, para que esto sea posible, es necesario entre otras cosas ubicar su centralidad en la formación docente inicial. Lo que creen, pueden y están dispuestos a hacer los educadores y las expectativas sobre los logros de sus estudiantes, es un aspecto de importancia en la enseñanza. Por ello la necesidad de abordaje de estas temáticas en la formación, dado que se plantea la condición de contar con docentes que puedan dialogar con los nuevos desafíos y demandas. Se requiere de un profesional que conozca su área de estudio con profundidad, pero también se aspira a que ese mismo profesional pueda abordar la enseñanza de dicha disciplina en los distintos espacios educativos, con sentido inclusivo, con estrategias para que todos aprendan.

Algunos estudiantes entrevistados que ya están dando sus primeros pasos en el ámbito laboral, expresan que

*- ... yo cuando entré a trabajar no sabía qué hacer, no sabía que era una adaptación curricular, no sabía lo que era una acompañante terapéutico, no sabía lo que era una profesora en educación especial, no sabía lo que era una discapacidad, porque nunca tuve contacto con esta realidad y cuando la tuve me quedé en la nada y lo fui aprendiendo gracias a las colegas que me rodeaban y me iban enseñando pero no gracias a la formación... y lo dije en su momento y lo sostengo, que **es una gran falencia de la universidad, en ese sentido habría que mejorar la formación porque es nula, no tenemos nada** (E-4)*

El abordaje de la educación de los estudiantes en situación de discapacidad en las distintas propuestas de formación universitaria de los profesorados, implica indudablemente una ampliación de la oferta curricular académica que debe suponer una variedad de abordajes teóricos-pedagógicos a tal fin. Ello es de radical importancia dado que, pese a las pretensiones retóricas de una concepción nueva y socialmente justa, el derecho a la inclusión no está asegurado para todos. Es importante que este derecho no se constituya sólo en una nueva denominación de viejas prácticas excluyentes.

Este pedido de los estudiantes entrevistados no es banal, articular la formación docente inicial con el tema de la discapacidad implica, entre otras cosas, que luego en el espacio de enseñanza los profesores no se escondan en el pretexto de la dificultad que se les genera a la hora de enseñar “por falta de conocimiento, de formación”. Tampoco es banal la afirmación que una entrevistada hace cuando expresa que “no se trata de discapacidad, sino de la diferencia” entendiendo, a nuestro juicio, que precisamente la idea es hacer una educación mejor para todos.

A modo de cierre de este apartado, creemos que el derecho a la educación, el derecho a una verdadera inclusión, es de hecho un compromiso muy grande. Promover estas acciones es mucho más que “una acomodación razonable, un ajuste curricular”. Si hay que buscar un cambio, uno de los objetivos esenciales debe ser conseguir que los planes de formación



docente inicial, realicen una consideración más precisa acerca de la discapacidad y de la educación de la persona en situación de discapacidad.

Es indispensable que con prontitud pongamos en entredicho las ideas tradicionales de esta formación, según la cual los profesores educaban a un grupo “homogéneo” de estudiantes. Son necesarios y urgentes planteamientos alternativos. Subsiste una textura de ignorancia basada en mitos sobre la discapacidad que sólo se podrá revisar con el diálogo. Las teorías sociales de la discapacidad, a nuestro criterio sirven de referencia para iniciar una reconstrucción, un cambio en estas ofertas educativas, para superar la visión médica que hace hincapié solo en “patologías” (como expresa en uno de los testimonios).

También creemos en la importancia de establecer redes de formación, como una posible estrategia para suplir esta ausencia en lo curricular, que puede considerarse quizás hasta como una exigencia táctica.

Hay que promover el estatus de los estudios sobre la discapacidad en los centros de enseñanza superior y de formación del profesorado, y situarlos en el centro del análisis de las teorías que informan a quienes van a trabajar en las escuelas en el futuro. (Ainscow, 1993, como se citó en Barton, 1998, p.135)

Es esencial que exista una oferta curricular académica, para todos los estudiantes de los profesorados de la universidad, que considere unidades básicas sobre educación de la persona en situación de discapacidad para, entre otros aspectos, asegurar luego una acción educativa respetuosa del derecho a la educación para todos y a una inclusión verdadera.

También la universidad tiene responsabilidad en generar espacios de formación permanente para los docentes, espacios que recuperen y reflexionen acerca de la complejidad de la tarea, así como que promuevan el estudio de las políticas de respeto hacia la persona en situación de discapacidad. En tal sentido, claro es el testimonio siguiente

*- ... los que somos profesores inevitablemente tenemos que seguir en una formación permanente y esa formación permanente te lleva a formarte en cuestiones de derecho y discapacidad... no así, capaz otras profesiones, tal vez un arquitecto nunca se tenga que formar para eso, o sí no sé, (E-4)*

¿Cómo puede el docente reflexionar críticamente si lo que hace y dice reproduce un sistema de dominación en relación a las personas en situación de discapacidad o si desafía a las estructuras de opresión que experimentan estas personas? Creemos que esa reflexión debe trascender la conciencia ingenua adentrándose en una conciencia crítica para lo cual son necesarios conocimientos fundados.



## CAPÍTULO 7

### Conclusiones Aproximativas. A Modo de Reflexiones Finales

A lo largo de este trabajo hemos pretendido ahondar en el estudio de distintas concepciones que se vinculan con la discapacidad y la persona en situación de discapacidad, en estudiantes próximos a recibirse de profesores en la Universidad Nacional de Río Cuarto, investigación que su vez nos adentró en el análisis y la reflexión sobre la formación docente inicial recibida por estos actores, puesto que surgieron al respecto evidencias testimoniales que demostraban su incidencia en la temática abordada.

El proceso de investigación se articuló a partir de preguntas centrales que tuvieron como propósito comprender dichas concepciones y significados, al mismo tiempo que permitió reflexionar acerca de las propuestas educativas tendientes a favorecer la búsqueda de un cambio transformador en relación a la persona en situación de discapacidad y a un contexto social incluso que potencie la participación democrática.

Considerando que en una investigación cualitativa, por su naturaleza, las conclusiones acerca del abordaje de una realidad compleja, única y cambiante, no suelen considerarse como definitivas (Mays Díaz, 2009), las respuestas que dimos a estos interrogantes, si bien buscaron - Conocer y comprender las concepciones argumentadas por estos estudiantes, así como - Reflexionar acerca de prácticas educativas inclusivas, tampoco son definitivas y seguramente dan inicio a proyecciones y aproximaciones futuras.

Concomitantemente con ello, la identificación de estos significados, así como las implicancias de los mismos en el contexto del conocimiento académico-profesional construido (para lo que fue fundamental la valoración que los estudiantes hicieron respecto del currículo formal y procesual en la formación recibida), así como la descripción (en forma indirecta) de prácticas permeadas por un sentido inclusivo en las intervenciones con personas en situación de discapacidad, también son reconstrucciones que generan nuevas preguntas e interrogantes, y que seguramente necesitarán de otros recorridos investigativos en busca de posibles respuestas.

Intentando hacer una síntesis de los principales hallazgos, recuperaremos brevemente el camino recorrido hasta aquí, camino en el cual ha sido fundamental el aporte de las perspectivas de los estudiantes con los que trabajamos. Por ello, en lo que sigue, realizaremos una síntesis reconstructiva de cada uno de estos análisis explicitados en profundidad en el tercer, cuarto, quinto y sexto capítulo de este trabajo de tesis.

Al mismo tiempo, buscaremos mostrar la confluencia de estas interpretaciones mediante el cruce entre el análisis realizado en función de las categorías inicialmente construidas y la profundización del mismo por medio de la creación de otras categorías, a partir de la categorización conjunta de la información obtenida a través de los dos procedimientos de recolección de datos (cuestionarios y entrevistas) que utilizamos. Lo que ahora podemos sintetizar de todas ellas, reorganizándolas mediante las temáticas de interés de esta investigación, se desarrolla a través de los siguientes apartados:



## **7.1 Concepciones sobre Discapacidad y sobre la Persona en Situación de Discapacidad: Identificación de Significados Construidos**

Retomando los diferentes modos de concebir la discapacidad y la persona en situación de discapacidad, los análisis realizados respecto de las concepciones de los estudiantes con los que trabajamos, nos permiten observar características que son construidas por todos o algunos de ellos según improntas personales, experiencias de vida, formaciones académicas transitadas, incursiones en la práctica profesional, vivencias particulares, posicionamientos teóricos y/o políticos, etc.

Entendimos así que, los cambios conceptuales y paradigmáticos producidos en las últimas décadas en relación a las perspectivas de criterios que se utilizan para definir a la discapacidad, que permitieron avanzar de la concepción de “castigo” o “enfermedad-deficiencia” al marco referencial que aportan los derechos humanos como base desde la cual realizar interpretaciones epistemológicas, también se perciben como conceptualizaciones que convocan significados en los actores entrevistados.

Advertimos que, basados en los datos obtenidos por medio del cuestionario, en el estudio analítico de estas concepciones sobre discapacidad, la misma se concibe en base a una coexistencia simultánea de paradigmas. Así hay quienes interpretan a la discapacidad en vinculación directa con los aspectos biológicos (de enfermedad, deficiencia, etc.) o bien como una condición negativa que conjuntamente con ciertos factores contextuales, aleatoriamente asociados, afectan el “estado de salud” del sujeto.

Esta mirada basada en conceptos de la teoría funcionalista, que busca la “rehabilitación” como alternativa de solución, es complementada con otra similar, solo que acentuada sobre teorías interaccionistas que ponen el foco en la discapacidad concebida como una desviación de la norma, entendiéndola por tanto como una marca de estigmatización o de anormalidad, en lo que también pueden aparecer concepciones que remiten a la presencia de “capacidades tan especiales” que terminan igualmente refiriendo a la carencia, al defecto.

No obstante, simultáneamente con estos datos conviven otros que nos muestran una perspectiva completamente distinta donde, por el contrario de lo que venimos expresando, se valora que son las limitaciones en la organización social e institucional en todos sus aspectos, las responsables de que la discapacidad “se exprese”, porque no se consideran las diversas situaciones de las personas, lo que lleva a consolidar circunstancias de exclusión y marginalidad en la vida en comunidad.

En este aspecto es de señalar, la significativa constancia respecto de estas concepciones, aunque no podemos desconocer, que las respuestas anteriores también demostraban esa característica de persistencia. En este marco, la ambivalencia observada se expresó además en temas como la esterilización (voluntaria o sin consentimiento) de las mujeres en situación de discapacidad; se manifestaron en este aspecto, planteos que oscilan desde la “necesidad” a otros que observan la violación extrema de un derecho humano fundamental.

Sin embargo, esta ambigüedad no la observamos en expresiones respecto del valor que la persona en situación de discapacidad tiene para la sociedad. Por el contrario de lo que venimos enunciando, hay coincidencia significativa en entender la igualdad de todos, respecto de condiciones y oportunidades de vida, tales como el acceso y permanencia en la



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:**

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

universidad, un trabajo digno, etc. Donde se manifiestan posicionamientos en favor de rescatar y valorar el ejercicio de la ciudadanía por parte de la persona en situación de discapacidad, en una sociedad democrática.

Creemos que estos datos, que en diferentes momentos todavía dan cuenta de concepciones con algunas “discordancias”, en definitiva, demuestran la complejidad de la temática que estamos abordando, la cual tiene la potencialidad de revelar estas “contradicciones” cuando se ahonda en profundidad en aspectos específicos en relación a la persona en situación de discapacidad y, de mostrar los vaivenes de los posicionamientos, producto quizás de una escasa reflexión al respecto.

Es posible inferir también en función a ello que, estas concepciones se presentan indicando recorridos en apariencia incompatibles, a veces con aspectos opuestos, con replanteamientos, cambios, discontinuidades y continuidades. Por lo que podemos afirmar que no constituyen una manifestación igual, siempre de la misma manera, sino que son construcciones que muestran un carácter complejo, multireferencial y, en ocasiones hasta contradictorio, ya que precisamente son construcciones históricas, culturales, personales, que se encuentran situadas y contextualizadas.

Complejidad cuya presencia expresa también la historia paradigmática del campo de estudio de la discapacidad. No obstante, las aparentes “incongruencias” entre dichas concepciones, si se examinan a la luz de los análisis realizados a partir de las entrevistas que desarrollamos, vemos que no son así de significativas.

Si bien surgen nuevamente cuestiones que refieren a paradigmas consolidados (incluso con mención al paradigma de la prescindencia en cuestiones vinculadas al aborto), estas argumentaciones están sostenidas en reflexiones que ponen en discusión, cuestionan y objetan las concepciones que afirman o consideran que los sujetos son desiguales por su naturaleza, manifestando con contundencia que estas desigualdades son más bien producto de una construcción social y no de las capacidades de la persona en sí misma.

Se reconoce la diversidad de las personas en tanto y en cuanto implica el reconocimiento de la dignidad humana. Por ello mismo en sus concepciones, estos estudiantes, expresan convencimiento acerca de denunciar el sentido opresor presente en diferentes prácticas sociales y educativas que vulneran la dignidad de las personas en situación de discapacidad y, en consecuencia, el acceso a los derechos que son inherentes.

En este contexto y retomando acepciones pertenecientes a la bioética, los entrevistados plantean la defensa de la dignidad de la vida de este colectivo cuando ponen en cuestión el derecho individual del aborto o, dicho de otra manera, cuando defienden el derecho a la vida de la persona en situación de discapacidad, el cual entienden que se ha violado por el aborto justificado por discapacidad.

En este mismo sentido, conciben también, que precisamente es la relativa “invisibilidad” de estas personas, la que puede tener un efecto dramático en el ejercicio de los derechos civiles, políticos y sociales, tales como llevar una vida autónoma e independiente, estudiar, trabajar, etc. es decir, el derecho a disfrutar y ejercer en condiciones de igualdad su ciudadanía, fundamental para garantizar condiciones dignas de vida. Rescatan así, la importancia de “empoderar” a este colectivo, para que luche por sí mismo en restaurar algo que se ha perdido en la historia: el valor de su propia existencia.



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:**

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

Observamos así, con relación a las concepciones sobre discapacidad y sobre la persona en situación de discapacidad, el surgimiento de reflexiones personales y conceptuales que dan muestra de claridad y convencimiento, basadas principalmente en el paradigma alternativo de la autonomía personal, especialmente en el modelo social.

En este sentido, se entiende que los sujetos son diferentes y la vida social se forja a partir de la diversidad, lo cual implica considerar que tienen disímiles posibilidades de desarrollo en función a aspectos sociales, contextuales, así como del acceso a ciertos medios y recursos económicos, culturales, educativos, etc. Es decir, se corre la mirada de aquellas concepciones que hacen hincapié en entender la diferencia del sujeto como una “anormalidad biologizada”, rescatando la necesaria acción de desestigmatización para que este colectivo realmente se encuentre en igualdad de oportunidades ante la sociedad y pueda acceder a sus derechos sociales, civiles y políticos.

Por otro lado, se hace especial insistencia en la necesaria formulación y concreción de políticas para asegurar derechos que propicien la participación ciudadana de las personas en situación de discapacidad, lo que al mismo tiempo implica la denuncia acerca de las condiciones materiales y simbólicas de opresión. Se entiende que no pueden aceptarse las “reglas del mercado” como el ordenador de la vida social. Si fuera de este modo, expresan que las personas en situación de discapacidad quedarían, en la mayoría de los casos, indefectiblemente excluidas. Principios tales como la desigualdad “intrínseca, casi natural” entre los hombres y la presencia de políticas de “exclusión-incluyente”, no permiten desarrollar ni una sociedad, ni una escuela inclusiva, en donde se genere la aceptación de la diversidad y de la diferencia entre las personas.

El planteo de advertir la articulación dinámica y controversial en los procesos de inclusión-exclusión en los resultados de los análisis realizados nos lleva a reconocer que, en esencia, estos estudiantes promueven los siguientes interrogantes como clave esencial para develar esta situación:

¿hay lugar para objetivos que nos conduzcan a pensar una sociedad como un escenario en donde la anacrónica diversidad se advierta como una diferencia políticamente reconocida?

¿hay posibilidades de ampliar y consolidar una concepción democrática de la educación como bien público y derecho humano fundamental?

Específicamente, el reconocimiento de los derechos humanos en las condiciones de vida de las personas en situación de discapacidad,

¿será que queda a nivel de buenas intenciones enunciadas y solo representan un discurso vacío, contradictorio y difícil de ser implementado en una sociedad que la mayoría de las veces niega, margina, o atribuye de forma restricta, condicionada o subalternizada (Gentili, 2009) estos derechos?

Coincidimos con los entrevistados en la necesidad de generar espacios de reflexión acerca de esta compleja situación, no para abrir polémicas o para analizar la cuestión en términos controversiales, tampoco adoptando una posición hipotética ni una posibilidad teórica, sino tomando como referencia las evidencias empíricas obtenidas, basadas en prácticas concretas, en lo que la realidad está mostrando, se procure denotar la



“vulnerabilidad” de este colectivo que se encuentra excluido de hecho y derecho (Gentili, 2009).

En definitiva, una praxis reflexiva y autorreflexiva que ponga la mirada en el pasado, en el presente y en el futuro, detectando e informando sobre prácticas sociales, culturales, educativas que estén orientadas a lograr la emancipación de las personas en situación de discapacidad. Tal vez sea un objetivo ambicioso, y que trasciende las fronteras de un solo sector de la sociedad, pero aun así debe ser planteado como un principio orientador de todas las acciones, con el resguardo de que no se constituya en un sustituto de la acción o viceversa, sino que dicho discurso, más las prácticas y los sujetos partícipes configuren las posiciones, oposiciones y disposiciones de la realidad de este colectivo.

En especial porque nos es posible inferir que, si bien los significados investigados en este estudio no son concluyentes, en el sentido de que como construcciones sociales pueden ir modificándose con el tiempo, observamos que esencialmente estos estudiantes se involucran e identifican con la perspectiva de la discapacidad que, basada en los derechos humanos.

Consideran a las personas en situación de discapacidad como sujetos (y no como objetos), corren la mirada “de la anormalidad” y atienden más bien a su condición de ciudadano, en vinculación con un contexto social determinado. Incluso esta mirada crítica es la que también les permite advertir cómo la institución universidad, ya sea desde su estructura edilicia como desde sus actores, presenta obstáculos y barreras que dificultan el acceso a ciertos derechos de las personas en situación de discapacidad. Remiten para ello a experiencias personales que han vivido junto a compañeros en esta condición.

En este sentido, creemos que son necesarias articulaciones entre las políticas, las prácticas y los actores, porque si bien las primeras sabemos que existen, de acuerdo a los testimonios de los estudiantes entrevistados, en las prácticas y los actores aún falta mayor concientización. Como investigadores y docentes, observamos que estos estudiantes próximos a recibirse de profesores en distintas carreras de la Universidad Nacional de Río Cuarto, son conscientes (en el sentido freiriano) de la necesidad de cambios y transformaciones sociales en pos de la inclusión verdadera de las personas en situación de discapacidad como ciudadanos de pleno derecho.

Ello en el convencimiento de que:

La concientización es un proceso que –como la educación– se fundamenta en la naturaleza misma del ser humano y del mundo en el cual se mueve: por una parte, en “la inconclusión de los hombres” y, por otra, “en el devenir de la realidad”, fundamento de la vida y del mundo en el cual se vive, no es una palabra mágica que sirve para resolver problemas de la educación o de la sociedad; tampoco es una actitud individual, pensando “que es posible transformar al ser humano sin transformar el mundo”. Concientización es “un esfuerzo dialéctico de comprensión entre la subjetividad y la objetividad... entre conciencia y mundo”. (Martín, 2008, p.7)

Asimismo, es importante advertir que la concientización “no es la simple toma de conciencia de algo, al nivel de la opinión (la doxa). La concientización recrea y crea, es acción y reflexión permanente, es praxis”. Porque la “concientización es “adentramiento” a



la esencia de los hechos y a su razón de ser, búsqueda de un conocimiento más auténtico, que renuncia a la simple transferencia de conocimiento” (p.7).

E incluso en el convencimiento de que la concientización no se da de forma aislada, en el sujeto en solitario, sino que, como proceso colectivo y comunitario, requiere la relación con los otros, con el mundo, con la realidad, en sociedad con los demás, adquiere mayor significancia aún la formación profesional docente transitada (aspecto que retomamos más adelante).

Precisamente, la concientización implica opciones a favor del cambio, y no de cualquier cambio, sino uno que sea transformador, que no sea simple adaptación, un cambio que humanice. Y humanizar es la esencia básica de la educación.

Por ello, consideramos necesario que al tratarse la concientización de una toma de conciencia que no es ingenua, ni mágica o espontánea, sino que constituye la asunción de una postura crítica, que devela de manera progresiva y constante la realidad y asume una dialéctica de cambios permanentes, es un proceso que debe generarse con bases no solo conceptuales sino también epistemológicas, por lo que se requiere de una formación docente pensada en este sentido. Aspectos que desarrollaremos a continuación.

## **7.2 Acerca del Conocimiento Académico-Profesional Construido y del Currículo Procesual en la Formación Docente Recibida: Reflexionar Prácticas Educativas Inclusivas**

A diferencia de lo desarrollado en el apartado anterior, aquí hay coincidencias absolutas entre los datos recopilados por medio del cuestionario y las entrevistas. Haciendo una revisión crítica acerca de sus procesos de formación académica universitaria aparecen, por parte de los estudiantes entrevistados, cuestionamientos hacia la manera en que se desarrolla el currículo en los aspectos procesales-prácticos en las diferentes carreras que cursan que, en sus palabras, se trata más bien de una formación altamente disciplinar en función de contenidos que “solo se transmiten”, con un marcado predominio de aquellos hechos, conceptos y principios propios de cada disciplina como núcleo central del aprendizaje, dejando de lado conocimientos y procedimientos (sobre todo los provenientes de las áreas sociales), así como actitudes y valores.

No solo expresan disconformidades, sino que además solicitan revisar en la formación docente de grado el predominio de una enseñanza enciclopedista y tradicional en el ámbito universitario, lo que a su decir también genera prácticas de enseñanza ligadas a estructuras de clases rígidas vinculadas a “lecciones expositivas-magistrales”, dejando además casi sin presencia la necesaria vinculación entre teoría y práctica, en un marco dialógico reflexivo de praxis. Lo que resulta de un valor incalculable, es la manera en que estos estudiantes demuestran la concientización antes aludida.

En consonancia con lo expresado, se advierten también posicionamientos que expresan con suma claridad la convicción de creer que el quehacer docente debe buscar la transformación del sujeto y de la realidad en la que vive ese sujeto. Atendiendo a las variantes espacio-temporales, con un permanente diálogo autorreflexivo y reflexivo, retomando aspectos filosóficos-epistemológicos para generar saberes y conocimientos en pos de una sociedad más inclusora y con justicia social. También señalan que la necesidad



de incluir determinados contenidos en el currículo o programa de estudios, conlleva una discusión no sólo de aspectos científicos o técnicos, sino también acerca de componentes ideológicos y fundamentalmente políticos.

Destacan como contraproducente, tal como afirman muchos de ellos, que esta realidad no es la que siempre han vivido en su condición de estudiantes, en donde en más de una ocasión han percibido intereses manipulativos por parte de sus profesores. Manipulación que no siempre se refería a política educativa, sino que se vinculaba con política partidaria. Lo que consideran acciones sin ética, dado que emancipar al educando, reflexionar en convivencia con él, no implica ideologizarlo.

Por ello, con este nivel de reflexión, resulta contradictorio que al mismo tiempo expresen dificultades para reconocerse a sí mismos como docentes intelectuales transformadores (en sentido girouxiano), como parte de una acción educativa políticamente significada (a la cual ellos mismos consideran su función principal como docentes).

Pensamos que tal vez esta orientación técnica-disciplinar que señalan como constitutiva del currículo procesual en varios de estos profesorados, es lo que entre otros aspectos condiciona la mirada de estos estudiantes entrevistados, para reconocerse a sí mismos (al menos de forma consciente) en su función de intelectuales transformadores. Incluso teniendo absoluta credibilidad en el potencial transformador de la educación en pos de la búsqueda de equidad social.

Además, tal vez el problema es la vacancia de otros espacios más críticos, que promuevan una formación pedagógica-social más sólida. Es así que al estar convencidos acerca de lo esencial que resulta concebir la formación de grado en el contexto de un proyecto político pedagógico, donde la acción del docente como constructor de una transformación es esencial, la reclaman de manera tan convincente.

Quizás por ello, también entienden que la universidad no puede dejar de reconocer sus responsabilidades en relación con la necesidad de realmente poner en práctica una formación basada en estos principios y acciones. Al respecto, consideran que es necesario generar discusión acerca de los objetivos con que se forma a los profesionales (profesores en este caso), evaluando los modelos formativos en base a analizar los supuestos que sustentan esa formación (Sanjurjo, 2017).

Y en este sentido, como trabajadores de la institución a la que hacen referencia los estudiantes, sabemos que los posicionamientos teóricos, epistemológicos, políticos y pedagógicos explicitados en el PEI, están en consonancia a postulados críticos-reflexivos que lamentablemente parecen ser escasamente considerados y/o manifestados, según las voces de los estudiantes, en las formaciones que reciben, donde hay un fuerte predominio de la teoría sobre la práctica, con escasa reflexión crítica sobre la praxis, lo que llevaría a pensar tal vez en una formación más bien de corte positivista, tecnicista.

Lo que más preocupa a los estudiantes en este aspecto es la pérdida casi total (excepto en la práctica docente al final de la carrera) del intercambio con la realidad contextual educativa, circunscribiendo la formación de grado en los límites de la propia institución universitaria con un marcado predominio de contenidos teóricos-disciplinares. Consideran que solo el recupero de la praxis situada y contextualizada, es alternativa para retomar el tan ansiado camino de la transformación social que se busca desde la educación en general y desde la universidad en particular.



Es así que admiten que es esta reflexión la que favorecería la potenciación de una formación orientada al reconocimiento de las subjetividades diferenciadas, en la cual estudiar los procesos de inclusión educativa, resulta esencial para las personas en situación de discapacidad y para ellos mismos como profesores. En este sentido, si bien en principio a través de los datos reunidos por medio del cuestionario, en algunas preguntas referidas a la necesidad de formación docente de grado respecto al ámbito de la discapacidad, pareció manifestarse alguna discordancia entre aquellos que solicitaban una “receta metodológica” para intervenir educativamente y otros, que podían analizar la situación de manera más compleja, entendiendo que el educador tiene la responsabilidad de atender al derecho a la educación en todos los educandos. Luego, posteriormente todas las evidencias recogidas mediante las entrevistas, expresan concepciones que comunican acerca de la urgente necesidad de cambios en dicha formación de grado, en particular en relación a la segunda opción comentada.

Cambios que reconocen no solo como necesarios, sino como imprescindibles debido, entre otros aspectos, a lo que entienden que es la función docente: no solo enseñar, sino enseñar considerando las diferencias de los educandos, diferencias que como hemos explicado en el capítulo 4 de esta tesis, cuando refiere a cuestiones de discapacidad no la observan como anormalidad o alteridad.

Entienden que en su futuro profesional ejerciendo la práctica docente, las personas en situación de discapacidad constituyen un colectivo que seguramente formará parte del grupo con el cual se vincularán. Y en este sentido, afirman que el docente deber ser promotor de esas diferencias y de la aceptación de las diversidades, precisamente como garante de la inclusión educativa y ciudadana, en búsqueda de un mundo cualitativamente mejor, con justicia y equidad social.

Esto mismo es lo que les permite observar que en la formación actual hay ausencia de profundización en contenidos que pongan en juego aspectos pedagógicos, didácticos, metodológicos y éticos de la enseñanza, así como de la relación entre docentes y estudiantes en situación de discapacidad. Aspectos que ellos señalan como fundamentales a la hora de pensar y reflexionar acerca de los procesos de inclusión educativa y de las prácticas que los sostengan.

### ***7.2.1) Prácticas Educativas Permeadas por un Sentido Inclusivo del Currículo: Quehacer del Profesor en las Intervenciones con Personas en Situación de Discapacidad***

Los estudiantes entrevistados entienden que estas prácticas se sostienen en un diálogo caracterizado por el respeto mutuo entre educador y educando, donde ningún actor asume primacía sobre el otro respecto de la capacidad de pensar, argumentar, así como tampoco en la legitimación de miradas o perspectivas personales. Es decir, creen en una acción no manipuladora, en especial por parte del docente, para que el verdadero intercambio educativo se produzca. Intercambio que al mismo tiempo potenciaría los procesos de inclusión.

Reconocer al sujeto en su subjetividad, permitirle la manifestación de su “intimidad” (Pérez de Lara, 2001), sería acorde a una práctica educativa inclusiva con sentido humanizador freiriano, emancipadora de los sujetos. Por ello, creen que el significado inclusivo del quehacer docente se basa en la defensa y promoción de prácticas en donde



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

todos tengan y sientan la libertad de participar en condiciones de igualdad, donde se respeta la capacidad del sujeto para opinar, decidir, argumentar, características de las verdaderas prácticas de inclusión educativa.

Permanentemente, argumentan que si éstas se abordan desde el comienzo de la formación inicial como contenidos que constituyen parte de los planes de formación docente, luego se facilitan y potencian en la futura práctica profesional. Los estudiantes entrevistados consideran que hay, al respecto, una vacancia curricular, así también en lo referido a la temática vinculada con la discapacidad. La invisibilización de esta realidad, contribuye a dificultar el pensarse y analizarse como profesores en esta situación, debido a que se quedan sin conceptos para abordarla, a que no encuentren elementos para reflexionarse|.

Una vez más, resalta como dato en las evidencias empíricas, que la organización disciplinar que caracteriza a estos profesorados, por sobre cualquier otra formación, incide para que puedan verse a ellos mismos (sin preocupaciones y sin temor) como docentes en diálogo con cualquier subjetividad.

Asumen con seguridad que la riqueza de la inclusión educativa no solo repercute en los estudiantes sino en los propios profesores. Aun así, reconocen que en la realidad actual observan dificultades no solo en relación a los aspectos que aludíamos anteriormente, sino también con aquellos que son ocasionadas por la misma dinámica escolar e institucional, en especial en el nivel educativo secundario (donde la mayoría de ellos ejercerá su quehacer).

No obstante, son muy conscientes respecto de que ese quehacer no se trata solo de administrar un currículo sin considerar además estos otros condicionantes y en especial a los estudiantes con los que establecer el diálogo educativo. Ello implica, según sus testimonios, la tarea fundamental de enseñar en donde en muchas ocasiones resultan fundamentales las adecuaciones curriculares, como así también la consideración de otros emergentes que se presentan en el contexto áulico (económicos, afectivos, de vulnerabilidad, etc.), para realmente llevar adelante procesos educativos inclusivos para todos.

También rescatan la importancia de considerar las diferencias del sujeto, no para subestimar sus posibilidades, ni para mirarlo como anormal, sino porque valoran que

cuando educar se vuelve una alianza con lo normal, algo del mundo acaba. Cuando a un ser, a cualquiera, se le impone el contorno opaco de su identidad, algo del gesto de enseñar acaba (...) un niño se adormece sin desearlo y una conversación queda interrumpida para siempre. (Bárcena y Skliar, 2015, p.21)

Es decir, considerar estas diferencias implica, según sus testimonios, rescatar la necesidad de estar atentos a las particularidades de cada uno para “ayudar a construir su manera de expresión”, en base al respeto por su singularidad. Donde se dé lugar a la escucha atenta, donde el profesor pueda tener en cuenta necesidades, intereses, motivaciones, etc. Donde la creación del vínculo entre educador y educando sea la base sobre la que se asiente la enseñanza, entendiendo que “la misión de una enseñanza educativa es transmitir, no saber puro, sino una cultura que permita comprender nuestra condición y ayudarnos a vivir” (Morin, 2001). Afirman que estos procesos de inclusión educativa tienen que ver con el aprender, pero también con el vivir y tener experiencias conjuntas.

Finalmente consideran que estas prácticas inclusivas no deben surgir únicamente como cambios provocados por aspectos legales que condicionan para ello, porque esto va en



detrimento no solo del respeto hacia los educandos sino de una inclusión verdadera tanto a nivel educativo como social, entendiendo la importancia que adquiere el contexto local y global para estos procesos.

### 7.3 A modo de cierre

Así pensada la inclusión educativa, juega un papel decisivo (aunque no el único) para que el acceso a los derechos no se quebrante por un contexto que marca desigualdades y exclusiones. Es decir, es básica para construir un mundo orientado con otros valores y otras prácticas más acordes con la dignidad de todos los seres humanos, porque realmente estamos convencidos de que otra educación y otra sociedad son posibles (Echeita y Sandoval, 2002).

Para avanzar hacia una educación con estas características, como bien expresan los testimonios, no podemos seguir pensando que “más de lo mismo” es la respuesta para buscar esa equidad y justicia social tan necesaria para el acceso de todos a los derechos básicos y fundamentales. Es necesario un cambio profundo respecto de la formación docente, en orden a lo que hemos desarrollado profusamente en el capítulo 6 de esta tesis. Sin duda complejo, pero necesario como la envergadura de lo que hoy se observa: desigualdad, inequidad, exclusión, marginación.

Seguramente no podemos entender con ingenuidad que estos logros se darán solo y simplemente con modificaciones y cambios en los planes de formación y en el currículo procesual, pero de seguro son necesarios para las pretendidas transformaciones que se buscan en la sociedad en general. Es decir, estamos en presencia de una realidad multidimensional que requiere cambios en algunas de esas dimensiones para provocarlos en otras. Entonces qué mejor comenzar por la formación de los profesores. Entendiendo que la “educación inclusiva no tiene que ver, inicialmente, con los lugares (sino que) es, antes que nada, una actitud de profundo respeto por las diferencias y de compromiso con la tarea de no hacer de ellas obstáculos sino oportunidades” (Echeita y Sandoval, 2002, p.44), resulta imprescindible revisar esta formación.

Nadie dice que ello sea tarea sencilla, pero como institución educativa tenemos los medios, los conocimientos y fundamentalmente, las convicciones políticas suficientes como para saber que podemos y debemos asumir ese desafío con garantías de logros. “Pongámonos a ello, no sea que las generaciones venideras no puedan sino aplicarnos el juicio de Albert Camus: Los despreciaba, porque pudiendo tanto se atrevieron a tan poco” (Echeita y Sandoval, 2002, p.45).



## Referencias

- Abberley, P. (1998). Trabajo, utopía e insuficiencia. En L. Barton (Ed.) *Discapacidad y Sociedad* (pp.77-98). Morata.
- Achilli, E. (2008) Investigación y formación docente. Laborde.  
<https://es.scribd.com/doc/305785783/Investigacion-y-Formacion-Docente-Achilli-E>
- Angelino, M. (18 de marzo de 2016). [Conferencia]. Jornada Políticas Educativas y Educación Inclusiva: reflexiones para un debate necesario, Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto, Argentina.
- Ardiles, M. (2009). Formación docente, el otro y las huellas para anticipar la enseñanza y el aprendizaje. Dialogando con Zambrano, desde Meirieu. *Educere* 13(45), 306-310.  
<http://ve.scielo.org/pdf/edu/v13n45/art06.pdf>
- Bárcena, F. y C. Skliar. (2015). Pensar y sentir las diferencias. Cartas entre la amistad, la incomodidad y el sinsentido. *Revista Teias*, 16 (40), 06-27.  
<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24547>
- Barco, S. (18 de marzo de 2016). *Políticas Educativas e Inclusión Educativa: tendencias y sentidos* [Conferencia]. Jornada Políticas Educativas y Educación Inclusiva: reflexiones para un debate necesario, Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto, Argentina.
- Bariffi, F. (2014). *El régimen jurídico internacional de la capacidad jurídica de las personas con discapacidad*. Cinca.
- Barnes, C. (1998). Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental. En L. Barton (Ed.) *Discapacidad y sociedad* (pp. 59-96). Morata.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Morata.
- Barton, L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata.
- Barton, L. (2009). Estudios sobre la discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. *Revista de Educación*, (349), 137-152.
- Bell Jiménez, A. (2017). Educación para la transformación social: la propuesta pedagógica de Paulo Freire y el contexto universitario. *Revista SEP*, 15(2), 37-48.  
<https://revistas.uned.ac.cr/index.php/posgrado/article/view/1961>
- Brogna, P. (2006). El nuevo paradigma de la discapacidad y el rol de los profesionales de la rehabilitación". *Revista El Cisne*.  
[https://ww.um.es/discatif/PROYECTO\\_DISCATIF/Documentos/Brogna\\_profesionales.pdf](https://ww.um.es/discatif/PROYECTO_DISCATIF/Documentos/Brogna_profesionales.pdf)
- Calixto Flores, R. (2014). La construcción del currículum de las instituciones de educación superior desde el pensamiento complejo. *Revista Trayectorias*, 16(38) 67-87.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7367414>
- Castro, S. y M. Ferrari. (2013). Sujeto pedagógico y vínculo educativo en el ámbito de la escuela especial. *Praxis Educativa* 17(1), 35-46.  
<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/v17n1a04castro.pdf>
- Contreras, J. (2002). Educar la mirada... y el oído. Percibir la singularidad y también las posibilidades. *Cuadernos de Pedagogía*, (311), 61-65.  
<https://www.researchgate.net/publication/39149099>
- Cortese, M. (2016). *Historia de la Educación Especial. Hechos y contextos que marcan el campo de conocimiento en sus aspectos teóricos y de intervención profesional*.



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

- [Ficha para uso exclusivo de la cátedra Pedagogía Especial. Profesorado en Educación Especial, Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina].
- Davini, M.C. (2005). *Estudio acerca de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina*. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. (repositorio.educacion.gov.ar)
- Denzin, N. e Y.S. Lincoln. (1994) *Introduction: Entering the field of qualitative research*. Traducción Mario Perrone.
- Díaz Velázquez, E. (2009). Reflexiones epistemológicas para una sociología de la discapacidad. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 3(2), 85-99. <http://www.intersticios.es>
- Díaz Velázquez, E. (2010). Ciudadanía, identidad y exclusión social de las personas con discapacidad. *Política y sociedad*, 47(1), 115-135. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010130115A>
- Duschatzky, S y Skliar, C. (2001). Los nombres de los otros: narrando a los otros en la cultura y en la educación. En J. Larrosa y C. Skliar (Ed.) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Alertes.
- Echeita, G. (2010). Alejandra L.S. o el dilema de la inclusión educativa en España. En P. Arnaiz, M. Hurtado, y F. Soto (Ed.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/gecheita.pdf>
- Echeita, G. y M. Ainscow. (2011). *Tejuelo*, (12), 26-46. [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion\\_echeita\\_TEJU\\_ELO\\_2011.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJU_ELO_2011.pdf?sequence=1)
- Echeita, G. y M. Sandoval (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista Educación*, (327), 31-48. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:7cd26a0f-0950-4b6f-8078-15aa6cd58b35/re3270310520-pdf.pdf>
- Elliot, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Esterking, A., J. González y M. Chávez. (2016). Análisis de las trayectorias educativas de los alumnos con discapacidad en la Universidad Nacional de Tucumán. *Revista RUEDES*, 5(7), 19-38. [https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/8395/esterkingruedes7.pdf](https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/8395/esterkingruedes7.pdf)
- Ferreira, M. (24-26 de octubre 2007). *Sociología de la discapacidad: investigación y compromiso* [Conferencia]. III Congreso Nacional Discapacidad y Universidad, Zaragoza, España.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós.
- Ferry, G. (2004). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas.
- Flick, U. (2015). *El Diseño de Investigación Cualitativa*. Morata.
- Forni, F., Gallart, M., y Vasilachis, I. (1993). *Métodos cualitativos II*. La práctica de la investigación. Centro Editor de América Latina.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. La Piqueta.
- Freire, P. (2002). Educación y cambio. <http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/cd2/index/assoc/az0009.dir/az0009.pdf>
- Freire, P. (2008). Contribuciones para la pedagogía. Clacso.



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

- Gentili, P. (2007). *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Clacso.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas: el derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (49), 19-57.  
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a01.pdf>
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Glasser B. y Strauss A. (1967). *La teoría fundamentada* [Archivo PDF].  
<http://www.scielo.org.co/pdf/pege/n39/n39a01.pdf>
- Goetz J. y LeCompte M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Guba, E. G. e Y. S. Lincoln. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En: N. Denzin y E. Lincoln (Ed.) *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications, Traducción de Mario E. Perrone.
- Guber, R. (2004). El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento. En R. Guber (Ed.) *El Salvaje Metropolitano* (pp.83-97). Paidós.
- Guglielmino, E., Valente, G., y Mendes Rosa, A. (7-9 de septiembre 2006). *Sujetos y educación especial: de la sujetación a la posibilidad de habitar las diferencias* [Conferencia]. XV Jornadas de RUEDES, Córdoba, Argentina.
- Guglielmino, ME., Valente, G., y Mendes Rosa, A. (2003). Puesta en escena: La diferencia y la educación especial. En P. Vain (Ed.), *Educación Especial. Inclusión educativa. Nuevas formas de exclusión* (1. ed., Vol. 1, pp.61-70). Noveduc
- Larrosa, J. (1995). *Tecnologías del yo y educación. (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí)*. La Piqueta.
- Maldonado Victoria, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Revista de Derecho UNED*, (12), 817-833.  
<http://revistas.uned.es/index.php/RDUNED/article/viewFile/11716/11163>
- Martín, P. (2008). Educación práctica política y ética liberadora.  
[http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4246/1/FPF\\_PTPF\\_01\\_0895.pdf](http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4246/1/FPF_PTPF_01_0895.pdf)
- Martínez Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciênc. saúde coletiva*, 17(3), 613-619.  
<https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9(1), 123-146.  
[https://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion\\_psicologia/v09\\_n1/pdf/a09v9n1.pdf](https://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf)
- Masterman, M. (1970). La naturaleza de un paradigma. En Lakatos, I. y Musgrave, A. (Ed.) *La crítica y el crecimiento del conocimiento*. (pp.59-90). Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139171434.008>
- Maxwell, J. (1996). A model for qualitative research design. En *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. (pp.63-85). (Traducing. M. L.Grafigna).
- Maxwell, J. (1996). Chapter 5: Methods. What will you actually do? En J. Maxwell (Ed.) *Qualitative Research Design. An Interactive Approach* (pp.1-13). (Traducing. M. L. Grafigna).



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

- Mayz Díaz, C. (2009). ¿Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos? *EDUCERE, Artículos Arbitrados*, 13(44), 55-66.  
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35614571007.pdf>
- Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. (2006). *Ley de Educación Nacional 26.206*. Argentina.
- Monasta, A. (2011). *Antonio Gramsci (1891-1937)*.  
<http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/gramscis.pdf>
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*.  
[http://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin\\_Introduccion\\_al\\_pensamiento\\_complejo.pdf](http://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin_Introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf)
- Morin, E. (2001). *La Cabeza Bien Puesta*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Muñoz Borja, P. (2006). *Construcción de sentidos del mundo de la discapacidad y la persona con discapacidad*. Estudios de casos. Universidad del Valle.
- Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En L. Barton (Ed.) *Discapacidad y sociedad* (pp.34-58). Morata.
- Oliver, M. (2008). Políticas sociales y discapacidad. Algunas consideraciones teóricas. En L. Barton, L. (Ed.) *Superar las barreras de la discapacidad* (pp.19-33). Morata.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención Internacional sobre los Derechos de la persona con Discapacidad.  
<http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2001) *Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud: CIF*.  
[https://aspace.org/assets/uploads/publicaciones/e74e4-cif\\_2001.pdf](https://aspace.org/assets/uploads/publicaciones/e74e4-cif_2001.pdf)
- Organización Panamericana de la Salud. (2011). Implementación del modelo biopsicosocial para la atención de personas con discapacidad a nivel nacional.  
[https://www.paho.org/els/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1544-implementacion-del-modelo-biopsicosocial-para-la-atencion-integral-de-las-personas-con-discapaci-1&category\\_slug=publicaciones-destacadas&Itemid=364](https://www.paho.org/els/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1544-implementacion-del-modelo-biopsicosocial-para-la-atencion-integral-de-las-personas-con-discapaci-1&category_slug=publicaciones-destacadas&Itemid=364)
- Palacios, A. (2008) *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cermi.  
<https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>
- Palacios, A. y Bariffi, F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cinca.  
[https://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/19L\\_ladiscapacidad.pdf](https://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/19L_ladiscapacidad.pdf)
- Palacios, A. y J. Romañach. (2007) El modelo de la diversidad: la bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. *Diversitas*.  
[https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO18989/modelo\\_diversidad.pdf](https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO18989/modelo_diversidad.pdf)
- Palacios, A. y J. Romañach. (2008) El modelo de la diversidad desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 2(2), 37-47.  
<http://www.intersticios.es>



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

- Pantano, L. (2008). *Discapacidad: conceptualización, magnitud y alcances. Apuntes para el mejoramiento de las prácticas en relación a las personas con discapacidad* [Archivo PDF].  
<https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/127521/630945/file/Discapacidad-%20conceptualizaci%C3%B3n,%20magnitud%20y%20alcances.pdf>
- Pantano, L. (2012) Datos de la realidad para la comprensión de la discapacidad. *Revista Contextos*. 13 (14), 1-14.  
<https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol14/pdfs/01-pantano.pdf>
- Pantano, L. (2015). Las raíces de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Buenas prácticas y desarrollo inclusivo. *Revista Inclusiones*, 3(Número Especial), 18-31.  
<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/1510/1/raices-convencion-derechos-personas.pdf>
- Pantano, L. (2016). *Hacia nuevos perfiles profesionales en discapacidad*. De los dichos a los hechos. Universidad Católica Argentina.
- Peña, P. y D. Ruiz Morón. (2006). La formación docente: entre la indiferencia y la seducción. *Educere*, 10(32), 49-54.  
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35603208.pdf>
- Pérez De Lara, N. (2001). Identidad, diferencia y diversidad; mantener viva la pregunta. En J. Larrosa y C. Skliar (Ed.) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia* (pp.291-316). Alertes.
- Pérez De Lara, N. (2009). Escuchas al otro dentro de sí. En Skliar, C. y J. Larrosa (Ed.). *Experiencia y alteridad en educación* (pp.45-78). Homo Sapiens.
- Pérez De Lara, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación especial*. Laertes.
- Pérez Jiménez, C. (2009). La formación docente como proyecto político. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. (15), 311-353.  
<https://www.redalyc.org/pdf/652/65213215004.pdf>
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV (3), 503-523.  
[https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_36.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html)
- Piovesan, F. (2004). Derechos sociales, económicos y culturales y derechos civiles y políticos. *Revista Internacional de Derechos Humanos*, 1(1), 20-47.  
<https://doi.org/10.1590/S1806-64452004000100003>.
- Plan Estratégico Institucional (2017-2023). Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Proyecto Innovación Curricular (2017). Secretaría Académica. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Rinesi, E. (2013). Educación, humanidades y políticas de Estado Entrevista a Eduardo Rinesi. *Debates*, (2), 196-209.  
<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/view/8421/7384>
- Robledo, L., A. Arcilla, L. Buriticá y J. Castellón. (2004). Paradigmas y modelos de investigación. Fundación Universitario Luis Amigó.  
<https://docplayer.es/13058592-Paradigmas-y-modelos-de-investigacion.html>



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

- Sánchez Carreño, J. (2012). La formación de los profesores. *Acción Pedagógica*, (21), 58-63.  
<http://www.revenicyt.ula.ve/storage/repo/ArchivoDocumento/accion/v21n1/art07.pdf>
- Sanjurjo, L. (2017). La formación en las prácticas profesionales en debate. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5 (2), 119-130.  
<http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/article/view/11775>
- Sipes, M. (2003). Ayer y hoy: La memoria y el porvenir. En P. Vain (Ed.), *Educación Especial. Inclusión educativa. Nuevas formas de exclusión*, 1(1), pp.120-123). Noveduc
- Skliar, C y A. Pérez. (2014). Lo jurídico y lo ético en el campo de la educación: la enunciación de la diversidad y las relaciones de alteridad. *Temas de educación*, 19(2), 9-25.  
<http://hdl.handle.net/11336/35082>
- Skliar, C. (2003). *¿Y si el otro no estuviera allí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2014). Alteridad, normalidad y lenguaje: leer las diferencias. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 13(15), 20-30.  
<http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/3122/21-30.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Skliar, C. (2015) Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. *Sofía*, 2(1), 33-44.  
<https://www.redalyc.org/pdf/4137/413740751004.pdf>
- Skliar, C. (s.f.) Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad.  
[http://www.vocesenelsilencio.org.ar/notas/Poner\\_en\\_tela\\_de\\_juicio\\_la\\_normalidad.rtf](http://www.vocesenelsilencio.org.ar/notas/Poner_en_tela_de_juicio_la_normalidad.rtf)
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2011). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens/FLACSO.
- Stake, R. (1999). *La investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Strauss, A. y J. Corbin. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Cantus.
- Tallaferro, D. (2012). La formación docente: experiencia para el saber y la reflexión. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (18), 113-127.  
<https://www.redalyc.org/pdf/652/65226271003.pdf>
- Taylor S.J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Editorial Paidós.
- Taylor, S. J. y Bogdan, A. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Taylor, S. y R. Bodgan. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona. Paidós.
- Tello, C. (2006). Formación docente y conocimiento. Un binomio en crisis: el caso argentino. *Educere*, 10 (33), 293-301.  
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/20062/articulo12.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Unesco (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*.  
[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48\\_Inf\\_2\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf)
- Vasilachis, I (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

- Vasilachis, I. (1992). *Métodos Cualitativos I. Los problemas teóricos-epistemológicos*. Centro Editor de América Latina.
- Vasilachis, I. (2000). Del sujeto cognoscente al sujeto conocido: una propuesta epistemológica y metodológica para el estudio de los pobres y de la pobreza en I. Vasilachis (Ed), *Pobres, pobreza y exclusión social* (pp. 217-245). CEIL-CONICET.
- Vasilachis, I. (2004). *Seminario de integración: Proyectos de investigación* [Seminario dictado en el curso de la Maestría en Educación y Universidad. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina].
- Vasilachis, I. (2003). *Pobres, Pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona. Gedisa.
- Villera Girón, A. (2004). Formación profesional y ética en la sociedad del siglo XXI. *Geoenseñanza*, 9(2), 149-167.  
<https://www.redalyc.org/pdf/360/36090202.pdf>
- Vogliotti, A., Ledesma M., Roldan, C. y J. Clérico. (2012) *Creer, crear y crecer, con experiencias pedagógicas innovadoras*. UniRío.  
<http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2019/10/978-987-688-344-3.pdf>
- Yuni, J. y C. Urbano (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación-acción*. Brujas.



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:**

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

**ANEXO 1: Protocolo de Cuestionario**

**Estimado/Estimada estudiante:**

El presente cuestionario, elaborado por la Profesora Silvia Castro, se realiza en el marco del trabajo final de la Maestría en Educación y Universidad, trabajo titulado: *Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

Dicho trabajo tiene por finalidad conocer y comprender los significados sobre la discapacidad y sobre el sujeto en situación de discapacidad que argumentan estudiantes de profesorados que estén en las etapas finales de su formación universitaria.

En esta oportunidad te solicito tu colaboración para responder los distintos ítems que se plantean en el cuestionario que a continuación se detalla. El mismo tiene como propósito la exploración de ideas y creencias generales sobre tus conceptualizaciones acerca de la discapacidad, por ello es necesario que completes y respondas todas las opciones que se plantean.

La información que brindes será muy valiosa y **se te garantiza el anonimato y la confidencialidad de los datos.**

Muchas gracias.

**DATOS PERSONALES:**

Edad:  Género: .....

Facultad: ..... Carrera: .....

Año/s de la carrera que cursas: 3° 4°

**1. ¿Has recibido información/formación acerca del tema de la discapacidad en tu carrera?**

Si	No
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**2. Si tu respuesta anterior fue sí ¿en qué contexto o situación ello se dio?**

En el marco de una materia	<input type="checkbox"/>
En otro contexto de formación (jornadas, seminarios, etc.)	<input type="checkbox"/>
Otro (especificar)	<input type="checkbox"/>



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:**

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

**3. ¿Crees que es un tema que incumbe a la formación del profesorado que cursas?**

Sí	No

**Justificar:**

.....

.....

.....

.....

.....

**4. Si tuvieras que definir ¿qué es la discapacidad? Dirías que: (Ponderar del 0 al 5, siendo el 5 el máximo valor).**

	0	1	2	3	4	5
La discapacidad es un castigo para la persona y su familia						
La discapacidad está relacionada directamente con la pobreza						
La discapacidad es una insuficiencia, una deficiencia que debe ser erradicada, minimizada mediante la rehabilitación						
La discapacidad es un problema de la persona ocasionado por una enfermedad, trauma o condición de salud que requiere cuidados médicos prestados por profesionales en forma de tratamiento individual						
La discapacidad es algo que se sitúa sobre las deficiencias						
La discapacidad es definida en términos sociopolíticos como el resultado de una relación opresiva de la sociedad que genera exclusión						

**5. ¿Cuáles de estas concepciones crees que son más cercanas a tu forma de pensar? (Ponderar del 0 al 5, siendo el 5 el máximo valor).**

	0	1	2	3	4	5
La persona con discapacidad no se considera necesaria en su sociedad						
La persona con discapacidad es digna de caridad						
La persona con discapacidad es un ser humano que se considera desviado de una norma estándar y por dicha razón (sus desviaciones) se encuentra limitado o impedido de participar plenamente en la vida social						
La persona con discapacidad debe tener acceso a las mismas oportunidades que los demás (educación, ocio, trabajo, deportes, etc.)						
La persona con discapacidad se encuentra con obstáculos y barreras que crea la misma sociedad lo que les dificulta que decidan o diseñen con autonomía su propio plan de vida en igualdad de oportunidades						



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:**

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

**6. ¿Qué opinas acerca de? (Desarrollar y fundamentar)**

La práctica de esterilización a mujeres con discapacidad.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

La institucionalización de las personas con discapacidad con el objetivo de rehabilitarlas en el desarrollo de sus capacidades residuales.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

La capacitación y el trabajo protegido como las herramientas esenciales a los fines de una integración social.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

La necesidad de un abordaje integral que incluya todos los aspectos de la vida de la persona en situación de discapacidad.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

La vinculación de la discapacidad con la idea “alteridad deficiente” y con los consecuentes diagnósticos que proveen categorías y niveles en los cuales “ubicar” a los sujetos.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:**

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

**7. ¿Qué importancia le otorgas a las siguientes concepciones sociales que hay en torno a las personas con discapacidad? (Ponderar del 0 al 5, siendo el 5 el máximo valor).**

	0	1	2	3	4	5
Las personas con discapacidad pueden tener talentos o virtudes especiales						
Las personas con discapacidad pueden (aún hoy en día) socialmente cumplir tareas de entretenimiento o diversión para los demás (por ejemplo, en circos)						
Las personas con discapacidad son siempre objeto de tutela						
Las personas con discapacidad se desempeñan mejor en los empleos protegidos, por lo cual son los medios de subsistencia más adecuados para ellas.						
Las personas con discapacidad deben ser siempre consideradas por la ayuda estatal con el aporte de subvenciones						
Las personas con discapacidad no llegan a ser completamente independientes						

**8. Crees que (Ponderar del 0 al 5, siendo el 5 el máximo valor).**

	0	1	2	3	4	5
La discapacidad causa rechazo social y menosprecio hacia la persona						
La discapacidad mental puede ser considerada como una enfermedad mental						
La discapacidad hace que la persona sea excluida del mercado laboral						
La discapacidad entendida como deficiencia o enfermedad, al ser una situación modificable, debe ser curada por lo cual las personas con discapacidad deben ser siempre rehabilitadas para que puedan funcionar en la sociedad de manera más normal						
La discapacidad es la que genera la dificultad a la que se enfrenta una persona con discapacidad a la hora de obtener y mantener un empleo						
La discapacidad no impide que la persona con discapacidad pueda tomar decisiones en lo que atañe a su desarrollo como sujeto moral						

**9. Si tuvieras que conceptualizar a la discapacidad ¿qué dirías?**

.....

.....

.....

.....

.....



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:**

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

**10. ¿Qué es para vos una persona con discapacidad?**

.....

.....

.....

.....

.....

**11. Con respecto a las personas con discapacidad que están en edad escolar ¿cuál crees que es la mejor opción educativa? (Ponderar del 0 al 5, siendo el 5 el máximo valor).**

	0	1	2	3	4	5
La persona con discapacidad que va a la escuela <b>primaria</b> debe asistir a una escuela común						
La persona con discapacidad que va a la escuela <b>primaria</b> debe asistir a una escuela especial						
La persona con discapacidad que va a la escuela <b>primaria</b> debe asistir a la escuela común y a la escuela especial de manera compartida						
La persona con discapacidad que va a la escuela <b>secundaria</b> debe asistir a una escuela común						
La persona con discapacidad que va a la escuela <b>secundaria</b> debe asistir a una escuela especial						
La persona con discapacidad que va a la escuela <b>secundaria</b> debe asistir a la escuela común y a la escuela especial de manera compartida						

**12. Como futuro profesor, ¿te imaginas educando a personas en situación de discapacidad?**

Si	No

**Justificar:**

.....

.....

.....

.....

.....



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:**

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

**13. Con respecto a las personas con discapacidad que ya terminaron la escuela obligatoria ¿crees que pueden estudiar en la universidad?**

Si	No

**Justificar:**

.....

.....

.....

.....

.....

**14. ¿Te imaginas tener un colega en situación de discapacidad en tu profesión?**

Si	No

**Justificar:**

.....

.....

.....

.....

.....



## ANEXO 2: Temáticas Generales de las Entrevistas

### Orientaciones generales para la entrevista:

- En relación al concepto de discapacidad

¿Cuál es el significado de la discapacidad?

¿Cómo las diversas personas que se encuentran en esta situación de discapacidad son consideradas por la sociedad? ¿Por qué? ¿Cuál es el significado predominante de la discapacidad?

¿Qué influencia tienen estas concepciones en la vida de la persona en situación de discapacidad?

¿Cómo se vincula el principio de la accesibilidad universal con la situación de discapacidad?

¿Qué vinculación tiene el tema de los derechos humanos con la discapacidad?

- En relación a la valoración de la persona en situación de discapacidad

¿Cuáles son las características significantes de una persona? ¿La capacidad individual? ¿Ser miembro de una comunidad? ¿La familia?

¿Cuál es la vinculación entre ciudadanía y participación ciudadana y la persona en situación de discapacidad?

¿Cómo se puede visualizar el futuro de las personas en situación de discapacidad en educación, en trabajo?

Pensándolo retrospectivamente ¿cómo se observó esta situación en el pasado? ¿Y en la actualidad?

- En relación a la vinculación entre formación profesional, discapacidad y educación

¿Cuál es hoy la misión que tiene un profesional de la docencia?

¿La formación universitaria está organizada en función a esta misión?

¿Cómo se vincula el tema de la educación con la discapacidad?

¿La formación de grado forma en relación a este tema?



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD:**

*Hacia una comprensión de las concepciones sobre discapacidad en estudiantes de los profesorados de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Construcción de significados.*

¿Cómo debería ser la educación de la persona en situación de discapacidad?

¿Cómo se vincula la inclusión educativa con un futuro rol profesional como profesor?

- En relación a cuestiones de la formación docente en general

¿Qué implicaría la ética y lo ético en el ser profesional de la docencia?

¿Cómo se definiría una buena formación docente? ¿qué aspectos la caracterizarían?

En este sentido, ¿se podría entender a la formación docente como un proyecto político? ¿Ello daría lugar a futuras prácticas hegemónicas o contrahegemónicas?

¿Cuál sería la responsabilidad para la cual está “convocado” un docente?

La universidad ¿está formando un buen docente?

¿Qué relación puede establecerse entre formación docente y experiencia?