

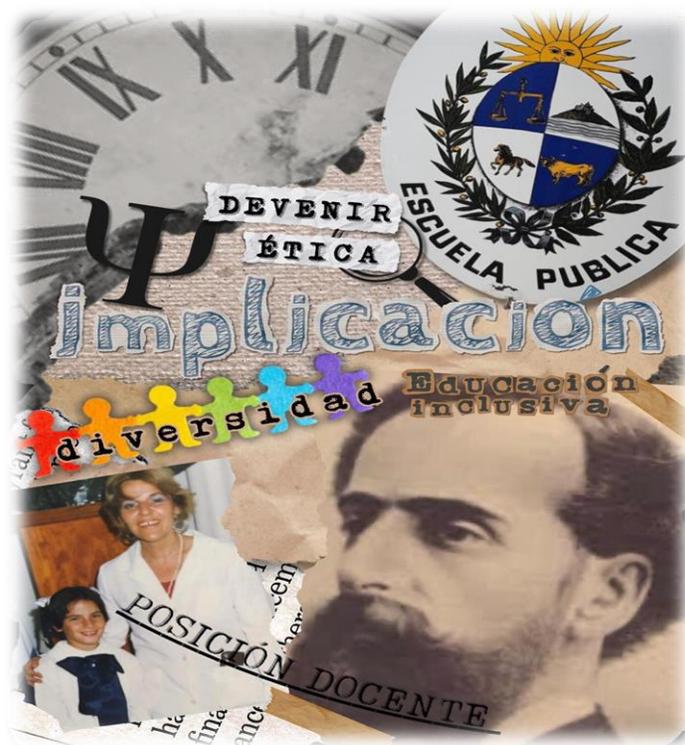


UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

**REFLEXIONES DESDE LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN
SOBRE LA IMPLICACIÓN DOCENTE Y ROL DEL PSICÓLOGO
EDUCACIONAL PARA AVANZAR HACIA UNA EDUCACIÓN
INCLUSIVA**



**TRABAJO FINAL DE GRADO
ENSAYO ACADÉMICO**

Estudiante: Silvana Patricia Heredia Ferreira C.I.: 4.350.866-5

Docente Tutora: Asist. Mag. Yliana Zeballos Fernández

Docente Revisora: Mag. Prof. Adj. Daniela Carolina Díaz Santos

Abril, 2024.

Minas, Lavalleja

Tabla de Contenido

Agradecimientos.....	2
Introducción.....	3
• Una Mirada desde la Implicación.....	4
Desarrollo.....	6
Los Paradigmas Educativos como implicación Institucional.....	6
• El Paradigma Tradicional y la Igualdad como Fin.....	8
• Cambio de Paradigma: la Igualdad como Punto de Partida.....	9
Las Representaciones como Fuente de Implicación Social.....	11
• Docentes y Concepción de Discapacidad.....	14
○ <i>Modelos de Representaciones Sociales de Discapacidad</i>	15
○ <i>¿Qué Implica la Educación Inclusiva?</i>	19
Condición Fundamental de toda Implicación: Moral y Ética.....	21
Conceptualización e Implicaciones de Identidad, Rol y Posición Docente.....	24
Malestar Docente, Implicaciones y Efectos en el Aula.....	27
Aportes de la Psicología de la Educación a la Educación Inclusiva.....	29
• Desafíos para del Rol del Psicólogo.....	31
Narrativa de un Devenir	33
Consideraciones Finales.....	37
Referencias Bibliográficas.....	39

Agradecimientos

En el tramo final de este camino tan extenso, singular pero lleno de pluralidades que caminaron conmigo sosteniendo e impulsando desde el afecto, agradezco profundamente a...

La educación pública que me dio la posibilidad de conocer, vincularme, formarme para enseñar y aprender junto a otros. A mis maestras y profesores. A la Universidad de la República que aún desde el centralismo capitalino, me permitió siendo mujer, madre, trabajadora, del interior, cumplir el sueño de habitarla, ampliando mi horizonte para mirar una inmensidad que no imaginaba...

A Yliana mi tutora, que a pesar de encontrarse atravesando momentos de dolor, no claudicó en el compromiso de acompañarme a cerrar este capítulo y me orientó desde su amplio conocimiento y sensibilidad sobre la temática. A Daniela, la docente revisora que tuvo la generosidad de brindar su tiempo y saber.

A las compañeras que esta Facultad me regaló.

A cada uno de mis alumnos que en tantos años inspiraron en mí el interés por comprender la niñez, las emociones, el sufrimiento. En especial a Santino, Miguel y sus familias por permitirme acompañarlos y aprender de ellos cada día, una experiencia que atesoro con cariño.

A mis compañeras docentes, aquellas que comprendieron y apoyaron desde su lugar.

A mis amigas que con palabras de aliento siguieron paso a paso esta larga carrera.

A mi abuela Mary por cuidarme y hacerme saber que mis logros son suyos también.

A Virginia, mi hermana a la que a pesar de la distancia siempre sentí cerca, pendiente y feliz por cada paso que di.

A mi madre, que me relevó cuando que fue necesario, incondicional siempre.

A Santiago, Julieta y Hernán, mis amados hijos que durante tantos años comprendieron, respetaron y acompañaron cediendo el tiempo de familia, vacaciones y mil momentos para mis viajes y horas de estudio.

A mi compañero de viaje, Leo. Siempre firme, alentándome, sin cuestionamientos... poniendo todo y más de lo esperado. Mi amor, este logro como tantos, es nuestro.

Introducción

El presente trabajo final de grado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República, se desarrolla como un ensayo académico cuyo interés general, se vincula a la inclusión social dentro de la cual todos debemos estar comprendidos. No obstante, existe un tipo de exclusión cuyo impacto en la vida de las personas puede menoscabar profundamente su desarrollo humano: la exclusión en el ámbito educativo.

Asumiendo que las razones se pueden deber a múltiples factores, ha surgido la educación inclusiva como un modo de educar que pretende garantizar el acceso, la permanencia y calidad educativa para todos los alumnos. Interesará particularmente, la educación inclusiva respecto a niñas y niños en situación de discapacidad.

Como toda actividad humana que refleja el sentir de las vivencias personales, este trabajo expresa un sentido construido singularmente pero desde la pluralidad de los distintos lugares transitados en la escuela pública.

Más allá de tantos aspectos para pensar que hacen grande y necesaria a esta institución, habitarla como alumna, docente, madre y futura psicóloga permite de algún modo conjugar visiones que pueden sentirse contradictorias pero que también pueden ser vistas como la cara de una misma moneda. O como un crisol de miradas, experiencias que producen y generan algo nuevo, a través del cual se crea un sentimiento de identidad transformado o modificado.

La escuela, es el lugar que congrega en un momento particular de la vida como lo es la niñez, a todas las personas sin excepciones. Por lo tanto se constituye por excelencia en ese espacio-tiempo que nos atraviesa al converger alguna vez, como alumnos todos y en muchas oportunidades, en distintos roles que hacen y dejan huella.

Huellas que se vinculan no solamente con el conocimiento sino de manera especial, con los vínculos y la forma en la que somos mirados por nuestros maestros.

Las ideas que tienen los docentes sobre la discapacidad y el lugar desde donde se posicionan para contemplarla, serán aspectos decisivos en la vida de los niños en situación de discapacidad y sus familias.

La perspectiva inclusiva en pos de la aceptación de la diversidad como parte constitutiva del ser humano, propone una educación inclusiva como garantía y compromiso del pleno desarrollo posible de las potencialidades de niños y niñas. Sin embargo, existen barreras que dificultan la plena concreción de este ideal educativo y en este caso, debido al protagonismo de su rol, el docente es en muchas oportunidades indicado como el responsable del fracaso.

Amplieemos la mirada y contemplemos otros elementos sobre el escenario. Es necesario concebir la situación de la educación inclusiva en nuestras escuelas desde la complejidad que la compone.

Una Mirada Desde la Implicación

¿De qué malestares dan cuenta aquellos docentes que al recibir un alumno con algún tipo de discapacidad responden con prácticas excluyentes?, ¿qué hace que una misma situación signifique desafío o problema?, ¿es solamente un tema de actitud?, ¿qué otras cuestiones podrían determinarlo?

Pensar las situaciones desde la complejidad de sus componentes, comprende establecer relaciones causales más o menos visibles pero siempre presentes e ir más allá de lo evidente.

En ocasiones se atribuye al maestro el deber y el poder de llevar a cabo una educación inclusiva exitosa, por el solo hecho de ser maestro. Es así como la idea de vocación, social y culturalmente vinculada a la profesión docente, es vista como condición para serlo, así como garantía de éxito y de un buen ejercicio de la docencia. Entonces, cuando particularmente fracasa el acceso, la permanencia y el aprendizaje de los niños con discapacidad se acostumbra a aludir a cierta falta de implicación como sinónimo de ausencia de vocación y hasta de compromiso de los docentes a la hora de enseñar.

Por lo tanto, pensando en un maestro cuya propuesta excluye a un alumno en situación de discapacidad, ¿es posible que se deba a falta de implicación?, ensayaremos posibles respuestas a esta cuestión que aunque pueda resultar simplista y reduccionista, es tan escuchada en distintos ámbitos.

En primer lugar, buscando esclarecer de qué se trata la implicación y tomando como referencia el planteo de Jacques Ardoino¹, es interesante concebirla como una noción que puede contribuir a comprender y representar la realidad que observamos.

Ardoino (1997) aborda la implicación atribuyéndole tres sentidos solidarios entre sí, sin embargo interesa aquí el “sentido psicológico” que le otorga. Afirma que se trata de: “(...) aquello por lo que estamos asidos, sujetados, agarrados a algo (...) un árbol está arraigado al

¹ Jacques Ardoino (1927-2015)- Pedagogo francés, postgrado en derecho, psicología y filosofía. Profesor de ciencias de la educación en Universidad de Paris VIII.

suelo por sus raíces. La idea de implicación es aquello por lo que nos sentimos adheridos, arraigados a algo, a lo cual no queremos renunciar.” (p.2)

Seguramente sea válido plantearse que la implicación existe en todo tipo de relación que pueda establecerse en tanto humana, pero particularmente se hace interesante aquí abordar algunas de las implicaciones que arraigan y producen distintas posiciones docentes.

Posiciones que, pensadas en términos de coordenadas podrán focalizar en el alumno o en la discapacidad generando así, vínculos y prácticas acordes a las mismas.

La pertinencia de asociar esta noción al vínculo maestro-alumno, radica en la imposibilidad de desprenderse de aquellas cuestiones que atraviesan y producen docencia.

Asumiendo siempre la existencia de elementos pertenecientes a una dimensión muchas veces desconocida, que orientan la percepción que se tiene de los otros, siendo determinantes de los vínculos que se establecen, es que el autor distingue dos tipos de implicación, por un lado menciona la “implicación libidinal” de la cual dice:

Cada uno tiene una estructura psicológica y esto es lo que hace la diferencia entre las personas: nadie puede escapar a esta estructura. El practicante piensa, siente, observa, escucha, a partir de esta estructura: ve al mundo y a los otros a través de ella. (...) Esto quiere decir que en los comportamientos muy razonables, muy racionales, por ejemplo, el de cuidar a alguien, enseñar a alguien o educar a alguien, hay, posiblemente, elementos racionales, pero hay también deseos, problemas. (Ardoino, 1997, p.4)

Luego, plantea la existencia de otro tipo de implicaciones a las que llama “implicaciones sociales e institucionales”. Estas son aquellas relativas al contexto social al que se pertenece, no existe la posibilidad de elegir las ni de renunciar a ellas y son de un gran peso en la subjetividad de las personas. (p.6)

En el mismo texto, introduce la noción de “partenaire” como “una persona que actúa, que reacciona junto con el otro” (p3). En línea con lo anterior, es de entender que en la escuela los partenaires serían los docentes, los niños y las familias, en definitiva los actores que intervienen e interactúan en la institución siguiendo diferentes reglas establecidas que se ponen en juego para que los vínculos sean posibles de determinada forma. Sin embargo, la implicación diferirá ya que habrá diferentes intereses para cada actor así como distintos roles a desempeñar.

En este punto y a pesar de ello, puede resultar fundamental que las implicaciones encuentren algún punto de convergencia, es decir estar “sujetados” de modo tal que la posición docente permita mirar al otro desde un lugar de posibilidad más allá de los obstáculos.

Y entonces agrega:

Estamos aquí, en el campo de las prácticas profesionales que son intersubjetivas y no objetivas. Objetivo quiere decir que hay una relación entre un espíritu cognoscente y un objeto, en donde el objeto se supone estable, que no cambia, invariable. Esto nunca es el caso en el ámbito de lo humano. Cuando debemos tratar con enfermos en medicina, en psicología o con los estudiantes en educación, todos ellos son personas y no son objetos. Son personas que sienten y que son capaces de tener lo que llamaré “negatricidad”, que quiere decir tener la capacidad de responder por sus propias contraestrategias a las estrategias que perciben se pretenden sobre ellos. (Ardoino, 1997, pp. 3-4)

La mencionada “negatricidad” (p.4), establece relación directa entre lo que quien enseña espera de quien aprende y lo que quien aprende, logra en función de ello. Esto atribuye entonces al alumno, un papel activo y reactivo frente a las expectativas del docente y lleva a plantear una vez más, el poder crucial de la mirada que se tiene sobre los niños en situación de discapacidad.

En todas las personas convergen los distintos tipos de implicaciones y su combinación constituye nuestra “realidad psicológica”. (p.7)

Respecto a la frecuente asociación entre implicación y compromiso o por el contrario, la supuesta falta de implicación con falta de compromiso, plantea la necesidad de aclararlo y dice: “La implicación es inconsciente y se padece. Yo no soy el que la domina, no puedo controlarla. En cambio, el compromiso es voluntario.” (Ardoino,1997, p.7)

De esta manera, retornando a la pregunta planteada sobre si podemos hablar de la falta de implicación de un maestro particularmente cuando no adhiere a las prácticas inclusivas, queda claro por lo expuesto que no.

Nos orientaremos entonces a detenernos en algunos elementos que desde las ideas abordadas pueden considerarse como implicaciones que, en mayor o menor medida, condicionan el modo en el que los docentes se vinculan con la discapacidad y permanecen imperceptibles en la cotidianidad escolar.

Desarrollo

Los Paradigmas Educativos como Implicación Institucional

La extensa cantidad de posibles elementos que componen las distintas implicaciones, sus características e interacciones, hacen de la misma un fenómeno amplio al que podremos tan solo

aproximarnos. Surge entonces, la idea acotada de paradigma² como un modelo instalado que produce una realidad determinada acorde a sus principios.

¿Pero por qué un paradigma podría considerarse como una implicación institucional?

Cuando hablamos de paradigma, no solamente hacemos referencia a un conjunto de ideas que comprenden perspectivas puntuales. Más allá de esto, se vincula a acciones, decisiones y demandas en consonancia con las ideas rectoras del mismo, lo que se traducirá en el caso de la educación, en políticas educativas concretas. Coraggio (1996), propone pensarlo trascendiendo la dimensión teórica para abordarlo como una complejidad que comprende:

(...), (a) teorías sobre el proceso educativo, de diversas vertientes disciplinarias (por ejemplo: el constructivismo); (b) ideas que fueron construidas a partir de investigaciones científicas (la correlación entre inversión en educación e ingreso nacional, o entre escolaridad de la madre y mortalidad infantil); (c) ideas, también racionales, pero que no surgen de investigaciones científicas, como las concepciones del mundo presupuestas por las teorías científicas (las relaciones entre conocimiento y praxis social, o entre conocimiento y libertad); (d) concepciones populares generalizadas (que el individuo que estudia va a ser mejor ciudadano, o que la calidad del edificio escolar anticipa la calidad de la educación); (e) reglas de acción o de organización (que la calidad de la educación mejorará si se reduce el número de alumnos por docente). (parr.1)

Teniendo en cuenta la multiplicidad de componentes, los vínculos entre los mismos, los niveles y ámbitos de acción donde se producen y reproducen, los actores involucrados y los efectos sociales, desde la propuesta de Ardoino (1997) por sus causas y efectos, es un fenómeno que se configura como una implicación institucional muy importante. Una vez instaurado funciona de modo tal, que forma y reproduce modos de percibir y actuar que pasan a ser parte de la realidad psíquica de las personas. Es así como, no es posible dejar de lado el abordaje de los paradigmas educativos como una implicación que al decir del autor “sujeta” la acción a ciertas ideas, determinando posiciones docentes e incorporando prácticas educativas frente a la diversidad. A continuación, veamos dos de ellos que, aunque coinciden en la importancia de la igualdad, difieren en un aspecto que los hace antagónicos.

² Un paradigma es un conjunto de valores y saberes compartidos colectivamente, es decir, usados, implícita o explícitamente, por una comunidad. Compartidos significa también covalidados tácita o temáticamente. (Marín A.L. F., 2007, p.36)

El Paradigma Tradicional y la Igualdad como Fin

Veremos en el paradigma tradicional, al ideal de igualdad como un principio establecido de gran peso desde el origen del sistema educativo uruguayo percibido como una forma de impartir justicia social. Sobre el mismo, Martinis (2013) comenta que:

(...) la educación es construida discursivamente como un derecho. Derecho de acceso a un patrón cultural, a una acumulación social e histórica de conocimientos, base para la integración social, para el progreso de la nación y para el desarrollo de procesos de movilidad social ascendente. La utopía educacionista se desarrolla sobre la base de aspirar a que la educación colme, constituya plenamente a los sujetos, convirtiéndolos en ciudadanos. En este sentido la postura de José Pedro Varela es extremadamente ilustrativa: se trata de igualar (homogeneizar) vía el acceso a la educación. (p.23)

Poniendo de relieve el poder transformador de la educación y los elementos que la constituyen, esta porta un discurso pedagógico educacionista, con las nociones de normalidad e igualdad como objetivos, tal como lo señala Martinis (2013):

...los iguales serán los normales ya sea por nacimiento o por la influencia benéfica del sistema educativo. En contracara, la desigualdad será portada por aquellos sujetos incapaces de integrarse dentro de los parámetros de normalidad. Para ellos, a medida que el sistema adquiera desarrollo, estarán disponibles un conjunto de instituciones y prácticas de corrección. (p.68)

Esto, lleva a que las personas vistas como portadoras de anormalidades, sean excluidas y segregadas de la escuela común, tras la aspiración de corrección de las “anomalías”.

Por lo descripto tenemos entonces, una propuesta educativa que no contempla las distintas modalidades de aprendizaje y cuyos contenidos, son enseñados para ser aprendidos tal como se presentan. Al mismo tiempo, se evalúa al alumno en su capacidad de aprendizaje pero no al docente en su capacidad de enseñar ya que el problema se focaliza en el primero.

Martinis (2013) habla del desarrollo de formas de análisis y clasificación de los individuos que permitan diferenciar a los normales de los anormales; a su vez, se plantearán formas de intervención sobre los anormales que permitan su ajuste a la pauta de normalidad. (p.29)

Esta lógica de ausencia de adaptación del sistema a las características del alumno, ha producido respecto a los mismos, sujetos condenados al fracaso escolar y a la imposibilidad de

desarrollarse personalmente en todos los ámbitos posibles. A nivel docente, generaciones con una marcada rigidez en relación a sus prácticas educativas. El sistema y la sociedad no requerían algo distinto de maestros y maestras que respondían en consecuencia, habiendo sido alumnos dentro del mismo sistema en el que luego se formaban como docentes con un discurso establecido social y culturalmente. Sobre el paso del tiempo y el discurso escolar, Bordoli (2016) comenta:

Si bien en un nivel diacrónico es posible identificar la configuración de estos discursos en momentos históricos particulares, en la actualidad es posible ubicar sedimentos de estos inscriptos en los significantes que se articulan en las redes semánticas que estabilizan las representaciones pedagógicas y escolares. Estos discursos polifónicos configuran un currículo histórico, el cual puede ser representado como un residuo de todas las concepciones que permanecen latentes en el espacio escolar y en las representaciones de los docentes. (p.6)

Como parte de ese discurso que hace a la estructura misma de nuestro sistema educativo, siendo verdaderos símbolos del elogio a la igualdad, surgen y permanecen la tradicional túnica blanca y moña azul, ambos elementos representativos de identidad y pertenencia de todos quienes transitamos nuestra escolaridad en la escuela pública uruguaya.

No obstante, aunque no sin grandes resistencias y tensiones, fundamentalmente en una dimensión discursiva, comenzaron a producirse otras formas de concebir a un otro persona, naturalmente diverso y sujeto de derecho.

Cambio de Paradigma: Igualdad como Punto de Partida

Si bien no es nueva la idea de la educación como derecho, se han producido transformaciones fundamentalmente teórico discursivas respecto a la concepción del sujeto a educar. Aquella comprensión de igualdad como fin de la escuela tradicional, pasa a ser punto de partida entendiéndola como un aspecto propio de todo sujeto, este elemento es central y modifica las concepciones sobre a quién educar, para qué y cómo.

Va surgiendo un nuevo paradigma que ve en la escuela un lugar para ser habitado desde la diversidad de la naturaleza humana, lo que nos posiciona actualmente en una perspectiva de derechos humanos para la cual, la educación se constituye como derecho humano fundamental. Es así como se reconocen los aspectos que nos hacen diferentes, no debiendo ser obstáculo para acceder, permanecer y aprender en la escuela. Estas ideas, pasan a tener respaldo legal

establecido en diversos documentos internacionales y nacionales, por un lado la Declaración Universal de los Derechos Humanos en su artículo N°26 (1948), afirma:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. (...). La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales (...). Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos. (p.5)

Mientras que nuestro país además de suscribir a esta declaración, establece en la Ley General de Educación N°18.437 (2008):

Artículo 6°.- Todos los habitantes de la República son titulares del derecho a la educación, sin distinción alguna. (...). (p12)

Artículo 8°.- El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades. (p12)

El Estado reconoce el derecho a la educación de todo habitante y de forma general, refiere especialmente a las minorías vulnerables, extendiéndose a quienes atraviesan cualquier situación que pueda considerarse como tal, no circunscripta a la discapacidad. Además, se compromete a adaptar las prácticas educativas en función de las necesidades de los alumnos, de tal modo que desde la teoría, parecen estar aseguradas las condiciones para el pleno desarrollo de las capacidades de los alumnos. Posteriormente se agrega:

Artículo 18.- El estado brindará los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad, y actuará de forma de incluir a las personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente, a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes. (...). (pp. 14-15)

A estos artículos se suman otros en la misma dirección, por tanto al menos teóricamente se presenta el escenario ideal en el que entre otros actores importantes, docentes y alumnos por encima de cualquier diferencia, deben encontrarse para enseñar y aprender.

La escuela de puertas abiertas para recibir y educar en la diversidad requiere además de leyes, decisiones que se concreten en verdaderas políticas públicas educativas, teniéndose en cuenta también tal como lo afirman Bentancur y Mancebo (2012) que:

...las políticas públicas no son solamente un acto de autoridad, sino también un proceso complejo y plural, con múltiples actores públicos y privados envueltos en relaciones de cooperación, competencia y/o conflicto, cada uno de ellos dotados de distintos recursos para incidir en las decisiones públicas (legales, económicos, cognitivos, simbólicos, etc.). Asimismo, este enfoque sustantivo no se agota en la toma de decisiones sino que comprende todo el decurso de las políticas públicas, incluyendo las transformaciones sobre el entorno social que ellas puedan generar. (parr.4)

Estos cambios entonces deben alcanzar a la sociedad en su conjunto de la que, los docentes forman parte dejando ver en cierto modo a través de su postura, las representaciones sociales construidas con el paso del tiempo. Las situaciones vividas en los centros educativos evidencian aún grandes dificultades para aplicar la teoría a la realidad, por lo que a pesar de los avances logrados, el factor humano es fundamental cuando se piensa en vínculos que tiendan puentes y miradas respetuosas que alojen al otro y propicien la superación personal.

Este planteo que enmarca a la educación como un derecho universal tiene que ver con la necesidad de comprender, asumir y conocer que además de la mirada humanista fundamental para educar, existen también implicaciones de tipo legal que regulan y funcionan como garantía. Aunque el carácter prescriptivo de la ley debe imponer su cumplimiento, surgen contradicciones y tensiones propias de la dinámica escolar y sus actores así como otras vinculadas a los recursos necesarios para su concreción. No obstante, existen otras cuestiones complejas que tienen que ver con lo social y con la construcción de significados que se ponen en juego en la forma de actuar de los docentes y sus prácticas.

Las Representaciones como Fuente de Implicación Social

El sistema escolar como productor y producto de la sociedad refleja el estado de situación de la misma. Dentro de este sistema, tal como se mencionaba, el docente es un factor decisivo ya que más allá de seguir un currículum determinado, es el profesional que debe gestionar el saber, propiciar aprendizajes, promover formas de vinculación, entre muchas otras tareas tan fundamentales.

No obstante, éste como sujeto integrante de la sociedad y del sistema educativo padece al decir de Ardoino (1997), de las implicaciones tanto libidinales como sociales e institucionales que inevitablemente lo atraviesan y lo posicionan subjetivamente en determinado lugar, adoptando una postura docente particular frente a la diversidad.

Justamente, un elemento clave que puede considerarse como tal, son las llamadas representaciones sociales. Las mismas, subyacen al pensamiento formando parte estructural de las concepciones compartidas a nivel social. Aunque, vale destacar que si bien son determinantes en la apreciación del mundo, su visibilización abre la posibilidad a la construcción de otras miradas, dejando así espacio a cambios de perspectiva y por lo tanto, a la transformación de la realidad.

El concepto de representación social, tiene su origen en la teoría de las representaciones colectivas de Durkheim (1898), este autor ha señalado que:

Los conceptos son impersonales, le son comunes a hombres y mujeres con otros hombres y mujeres. La conversación, el intercambio intelectual entre las personas, consiste en un intercambio de conceptos. El lenguaje es el resultado de una elaboración colectiva y expresa la manera en que la sociedad en su conjunto concibe los objetos de la experiencia. Las nociones que corresponden a los distintos elementos de la lengua son representaciones colectivas. Los conceptos —en su calidad de representaciones colectivas— agregan, a lo que podemos aprender por medio de la experiencia personal, la sabiduría acumulada por la sociedad a lo largo de los siglos. En este sentido, pensar lógicamente es pensar, en algún grado, de manera impersonal. (pp.401-408)

Esta noción puso de relieve a nivel del pensamiento, la articulación de lo colectivo y lo individual, como una construcción compleja que entonces, no es posible analizar en forma aislada.

Posteriormente, Moscovici (1979) presentó el concepto de representación social como un aspecto muy importante constructor de realidad afirmando que:

La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. (pp. 17-18)

En definitiva, tiene que ver con un saber compartido que, da identidad a los colectivos y genera un modo de comportamiento vinculado a estas ideas rectoras respecto a la realidad en la que se está inmerso. Las mismas, generan dinámicas de funcionamiento, modos de vincularse y sentir en los que no prima el razonamiento lógico sino que subyacen cuestiones simbólicas y emocionales que nos construyen de forma subjetiva. Estas dinámicas también funcionan potenciando o limitando la respuesta que el alumno sabe que se espera de sí mismo respecto a su condición, tal como lo expresa Ardoino (1997) al presentar el concepto de “negatricidad” explicado anteriormente. (p.3)

Mora (2002), ha distinguido tres dimensiones que componen a estas representaciones sociales, ellas son: la actitud, la información y el campo de representaciones.

Para él “La actitud significa una especie de componente motivacional afectivo en la conformación de una representación social.” (p.10). Es entonces, el componente más emocional que se expresará en el comportamiento de aceptación y apertura o, de rechazo de aquello que es representado.

Dentro del planteo de Ardoino (1997), este punto podría concebirse como un elemento de implicación libidinal en el que inciden aspectos internos, afectivos y de orden psicológico propios del sujeto que, aunque no son elementos observables, se expresaran en la conducta. Es en definitiva, lo más palpable de la representación social, un determinante de los vínculos y lo más expuesto a la mirada externa.

La información es definida por Mora (2002) como “(...) la organización o suma de conocimientos con que cuenta un grupo acerca de un acontecimiento, hecho o fenómeno social.” (p.10)

Respecto a los docentes como colectivo, es necesario interpelarse sobre las concepciones y los saberes en relación a los diferentes tipos de discapacidad. Poniéndose especialmente en juego aquellos contruidos desde la experiencia, los que forman parte del contexto al que se pertenece así como, el saber académico construido en el proceso de formación. Visualizando aquí, un punto de gran implicancia, necesario y determinante para que se produzca un verdadero despliegue de recursos y estrategias para una plena educación inclusiva.

Por último, para el autor el campo de la representación: “Expresa la organización del contenido de la representación en forma jerarquizada, variando de grupo a grupo e inclusive al interior del mismo grupo. Permite visualizar el carácter del contenido, las propiedades cualitativas o imaginativas (...)”. (p.10)

Los distintos elementos se ordenan así, formando una estructura jerárquica que compone el núcleo de la representación. Dada la importancia del mismo para pensar en la posibilidad de un proceso de transformación social tal como sería, la concreción de una genuina educación inclusiva, es imprescindible la modificación del mismo.

Sin embargo, al tratarse de cambios estructurales, las tensiones y resistencias son elementos que obstaculizan los cambios de perspectivas y por los cuales podrían explicarse algunas de las dificultades que no permiten la concordancia entre teoría y realidad.

Moscovici (1979), agrega una observación interesante en cuanto a la importancia y el alcance de las representaciones sociales:

Si partimos de que una representación social es una “preparación para la acción”, no lo es solo en la medida en la que guía el comportamiento, sino sobre todo en la medida en la que remodela y reconstruye los elementos del medio en el que el comportamiento debe tener lugar. Llega a dar un sentido al comportamiento, a integrarlo en una red de relaciones donde está ligado a su objeto. Al mismo tiempo proporciona las nociones, las teorías y el fondo de observaciones que hacen estables y eficaces a estas relaciones. (p.32)

Habiendo abordado aunque brevemente, el concepto de representación social, se visualiza como una de las principales implicaciones con afectación directa sobre las prácticas educativas de todo docente, así como un elemento generador de efectos sobre el estudiante.

La pertenencia del maestro a un colectivo determinado con una cultura docente imperante, compuesta por ciertas representaciones sociales, determina miradas compartidas de la realidad que tienden a esperar de los alumnos aquello asociado a las características asignadas.

Docentes y Concepción de Discapacidad

Las prácticas que los docentes proponen a alumnos y alumnas en situación de discapacidad, se asocian directamente a la visión personal de la realidad escolar, de sí mismos como profesionales, al modo de posicionarse respecto a los alumnos, a la discapacidad y al vínculo con el conocimiento entre otros. De ello dependerá en gran parte el modo de abordar la tarea: adecuando, integrando, excluyendo, adaptando. Estos serán importantes aspectos que darán cuenta de la manera en la que comprenden y significan la discapacidad.

En la medida en la que estas concepciones y significaciones orientan el comportamiento, se identifican y remiten a distintos modelos de concepción de la discapacidad.

Actualmente, el Informe Mundial sobre la Discapacidad (2011), alude a la misma, de la siguiente manera:

El término genérico «discapacidad» abarca todas las deficiencias, las limitaciones para realizar actividades y las restricciones de participación, y se refiere a los aspectos negativos de la interacción entre una persona (que tiene una condición de salud) y los factores contextuales de esa persona (factores ambientales y personales). (p.4)

Además en el preámbulo de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), se afirma que:

(...) la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (párr. 5)

Partiendo de esta concepción que pone el acento en las determinantes del entorno que pueden posibilitar u obstaculizar, veremos brevemente los modelos que a lo largo del tiempo, se han traducido en formas de intervenir respecto a la discapacidad y a las personas en esta situación. Estos modelos anquilosados socialmente, cuyos restos permanecen, se ensamblan a aquellos que surgen posteriormente. Por tanto, escuela y docentes no escapan a esta lógica y es así, como la claridad y pertinencia de los conceptos teóricos que exponen una mirada humanista y diversa del sujeto, es resistida y no pocas veces superada por formas tradicionales de hacer docencia.

Modelos Representativos de Discapacidad

Un abordaje general de los distintos escenarios con características normativas, legales y socioculturales, podrá clarificar las implicancias de los anteriores y del actual modelo de discapacidad.

A este respecto, Velarde (2016) explica que podemos distinguir:

...tres modelos que coinciden, a grandes rasgos, con tres períodos históricos: el modelo de prescindencia, característico de la Antigüedad y el Medioevo; el modelo médico o de rehabilitación, propio de la primera mitad del siglo XX; y el modelo social, surgido a partir de la década de los sesenta del siglo pasado, y cuyos parámetros intentan impregnar la mirada actual. (p.117)

Antiguamente, se consideraba a la discapacidad como maldición o castigo de origen divino por lo cual, la solución solía ser la segregación y la exclusión social.

Palacios (2008, citada por Bastías J.L., 2019) menciona que en este modelo de prescindencia:

(...) es la sociedad en su conjunto la que prescinde de estas personas. Derivada de las causas animistas y religiosas ya mencionadas, surge la creencia de que el colectivo de personas con discapacidad no tenía nada que aportar a las necesidades de la comunidad. Las formas de exclusión se dan mediante dos estrategias ampliamente repetidas durante el devenir histórico, la eugenesia y la marginación. Ambas poseen un denominador común: la persona con discapacidad como poseedor de una vida desgraciada. (p.838)

Si bien el denominador común era la idea de prescindencia, las respuestas que la sociedad brindaba ante la detección de algún tipo de discapacidad dieron surgimiento a los que Velarde (2016), presenta como dos sub modelos: el eugenésico, orientado a la eliminación mediante la muerte; y el de marginación, separando al niño de su familia y alejándolo del ámbito social tanto como fuera posible.

Al comenzar el siglo XX, surge el modelo médico-rehabilitador, donde hay un pasaje desde la exclusión y la segregación, hacia la integración y la rehabilitación. Por tanto, “(...) los impedimentos físicos y mentales dejaron de ser considerados castigos divinos y comenzaron a entenderse como enfermedades que podían recibir tratamientos, por lo que, las personas aquejadas de alguna dolencia, no necesitaban ser marginadas de la sociedad.” (p.123)

Desde este modelo, el origen de la discapacidad es científico y vinculado a la enfermedad, sin embargo el grado de incapacidad de la persona variará en función del nivel de rehabilitación y normalización que le sea posible alcanzar.

No se contempla entonces, la idea de educar en la discapacidad sino que en este contexto, el rol del docente se orientará a cuidar, ejercitar y rehabilitar por encima de la tarea de enseñar.

Bastías (2019) también menciona:

(...) la discapacidad es vista como una característica interna del individuo y se centra en las deficiencias, limitaciones y dificultades que presenta el sujeto, el cual, a su vez, no tiene un papel activo en su proceso de rehabilitación. Nótese la actitud paternalista presente, por la que es el profesional quien controla todo el proceso, relegando a la persona al rol de paciente. (p.843)

Y agrega: “(...) años más tarde, en 1929, tiene lugar en Ginebra el primer congreso de la Sociedad Internacional de Asistencia al Inválido de la Sociedad de Naciones, cuyas metas principales fueron la lucha contra la “invalidez” y la “igualdad sociocultural.” (p.843)

Esto último, grafica claramente una resistencia absoluta a aceptar la discapacidad como una característica de la persona al punto de llamar a “luchar” contra ello. Se reduce entonces, la existencia del sujeto a la condición de discapacidad y para esto, se recurrirá a la institucionalización que significará de algún modo la continuidad de la exclusión y la marginación.

Si bien surge el reconocimiento de la posibilidad de ser educados y por tanto de la capacidad de aprender, se mantiene la segregación al derivar a quienes no podían aprender tal como se esperaba, a una escuela especial creada con esta finalidad. Siendo así, es importante el surgimiento de cierto grado de responsabilidad estatal que por primera vez, se orienta a acciones tendientes a asistir para curar y rehabilitar mediante el desarrollo de diferentes políticas de salud.

A mediados del siglo XX, particularmente “(...) en la década de los setenta, dos resoluciones dejan de hablar de asistencia –término característico del modelo médico- para referirse a los derechos, palabra introducida por el modelo social.” (Velarde, 2016, p. 127)

La mirada sobre las personas con discapacidad comienza a descentrarse de esta, ello resuena en el mundo entero, promoviéndose un empoderamiento así como el importante impulso de avances legales e institucionales en materia de declaraciones de peso internacional, acceso y progresiva eliminación de barreras.

Como ejemplo de ello pueden mencionarse en el año 1971, el Reconocimiento Universal de los Derechos de las Personas Deficientes Mentales y la Declaración de los Derechos de las Personas Minusválidas. En un detalle que no es menor, se antepone el significante persona a los significantes deficientes y minusválidos, asistiendo aquí a la progresiva transformación de las representaciones sociales asociadas con las personas con discapacidad. La institución educativa propone integrar a las personas con discapacidad a la escuela común aunque, sin brindar aún la posibilidad de adaptación a las necesidades existentes, es que prima la percepción de la discapacidad como un problema del otro que padece.

En 2006, se aprueba la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la Asamblea General de las Naciones Unidas. Esto representa un punto de inflexión en la extensa historia de exclusión y menosprecio de las personas en situación de discapacidad.

Es así, como arribamos al Modelo Social por el cual transitamos actualmente. El mismo es una construcción que deja de considerar la discapacidad como un fenómeno individual, para centrarse en una mirada social que involucra a todos quienes integramos la sociedad. De esta manera:

En lugar de entender la discapacidad como una carencia de la persona que se debe remediar en pos de la inserción, se pasa a mirar las deficiencias como un producto social, resultado de las interacciones entre un individuo y un entorno no concebido para él. (Velarde, 2016, p. 128)

En definitiva, la discapacidad existe porque es producida socialmente cuando no se brindan las condiciones para que el sujeto pueda superarla sino que, se interponen barreras entre la persona y el mundo de forma tal que se vuelve inaccesible.

Al asumir la dignidad de todo ser humano se sostiene que “(...) lo que puedan aportar a la sociedad las personas con discapacidad se encuentra íntimamente relacionado con la inclusión y la aceptación de la diferencia.” (Palacios, 2008, p. 104).

Este modelo posee una mirada integral biopsicosocial y cuestiona el ideal de normalidad que se muestra como aquel al que aspirar, promueve entonces que la rehabilitación debe ser un proceso social porque es allí donde radica la única y verdadera solución. Además, Palacios (2008), reconoce la diversidad como una característica constitutiva de las personas que por lo tanto debe ser naturalizada y consagrada en el diseño de un mundo pensado para todos.

Plantea la necesidad de aceptación de la singularidad y con ella, la igualdad de oportunidades que habilite a desarrollar una vida independiente en cuanto sea posible. (p.106)

Así mismo:

En lo que atañe al ámbito de la educación, también podría afirmarse que la Convención asume el modelo social de discapacidad, estableciendo la obligación por parte de los Estados de garantizar un sistema de educación inclusivo, a la vez que prohibiendo que las personas con discapacidad queden excluidas de dicho sistema general “sobre la base de su discapacidad”. (p.476)

Entonces, ¿qué es la educación inclusiva?, ¿qué implicancias tiene para los docentes llevarla a cabo?, ¿están dadas las condiciones para que sea posible?

¿Qué Implica la Educación Inclusiva?

Asumido el cambio de modelo de discapacidad que visualiza a la educación en clave de derecho, se presenta como respuesta y garantía del mismo, la llamada Educación inclusiva.

También pueden invertirse los términos y escucharse hablar de inclusión educativa a veces como sinónimo de la antes mencionada, sin embargo si pensamos en naturalizar la inclusión como condición fundamental de toda práctica educativa y no, como una opción a situaciones puntuales asumiendo la pluralidad en los modos en los que aprendemos las personas, parece ser educación inclusiva el término correcto.

Entonces, surgen varias interrogantes: ¿a qué nos referimos cuando hablamos de inclusión en educación?, ¿cómo deben orientarse las prácticas educativas?, ¿qué condiciones deben darse para considerar como apropiado un ejercicio de la docencia orientado al niño como sujeto de derecho?

En primer lugar, se trata de que todos puedan acceder, asumiendo lo diverso como un aspecto constitutivo de las personas. La inclusión en el ámbito educativo es parte de la inclusión social que debe existir para promover la igualdad de derechos de quienes producimos e integramos la sociedad. En este sentido coincidimos con que:

Se entiende la inclusión educativa como inclusión social en los contextos educativos, dentro y fuera del salón de clases. La perspectiva de inclusión social condiciona todas las prácticas pedagógicas en la medida en que impacta en la construcción representacional que tienen los diferentes actores institucionales. Así, estas construcciones con las que estudiantes, familias y docentes establecen su contrato relacional y las múltiples fronteras que se instauran entre ellos, en espacios cada vez más complejos y de identidades híbridas, habilitan o inhabilitan la inclusión social en el ámbito educativo y hacen a las condiciones de educabilidad. (Viera, Zeballos, 2014, pp.240-241)

Por tanto, si bien la presencia de un otro diverso es necesaria, no se reduce a ello, sino que remite a cuestiones más profundas que aseguran alojar desde la singularidad, reconocer las necesidades y ofrecer espacio compartido donde exista participación y oportunidades de aprendizaje para todos.

Así mismo, respecto a los docentes como actores esenciales, el vínculo con los alumnos se construye sostenido sobre las representaciones sociales incorporadas, en base a experiencias y

transmisiones culturales que impactan y determinan las prácticas educativas, así como el éxito o fracaso de las mismas.

Para la construcción de representaciones sociales inclusivas, si bien es importante la elaboración de leyes, no es suficiente ya que entre otras cosas, se hace necesaria una profunda transformación ideológica que resignifique la concepción social de la discapacidad.

La UNESCO en 2005 de una manera general manifiesta:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. (p.14)

Esta definición, la visualiza como respuesta a las diferentes situaciones de vulnerabilidad más allá de las vinculadas a la discapacidad y que se convierten en obstáculo para aprender. Es aquí, el sistema educativo quien debe adaptarse a las necesidades de los alumnos brindando las condiciones apropiadas para participar, aprender y permanecer en la escuela, erradicando cualquier forma de exclusión posible.

Both y Ainscow (2002) plantean la importancia de que la inclusión sea un “proceso sistemático” en el que los valores de inclusión y participación se concreten en hechos con un profundo convencimiento, trascendiendo la moda o el simple cumplimiento de lo impuesto. (p.25)

Dicho convencimiento debe necesariamente involucrar a la sociedad en su conjunto, no es posible una inclusión genuina cuando las categorías asociadas a la idea de discapacidad, se orientan a patologizar, estigmatizar y reducir la existencia a la imposibilidad.

Descentrar la discapacidad de la persona y situar la temática a nivel social clarifica el escenario teniendo en cuenta que aquí es crucial, la mirada del otro haciendo foco en lo que socialmente es considerado carencia por no responder a lo esperado.

Por lo tanto, aunque aún quede por alcanzarse el ideal deseable, pueden reconocerse importantes avances que forman parte del proceso a través del cual podemos aspirar a la

concreción de un mejor escenario posible. No obstante, como se mencionaba debe suceder más que la presencia de aquellos a quienes muchas veces, algunos docentes nombran como “inclusiones”, sino que tal como lo señala Nuñez (2014):

Que estén en las escuelas, (...) de ninguna manera podría ser malo, lo malo es que estén sólo como sujetos de derechos formales reconocidos por un Estado, pero no por quienes están en la escuela. La diferencia radica en pensarlos/as como personas con necesidades, con expectativas, con deseos que deben tenerse en cuenta a la hora de enseñar y de trabajar junto con ellos y con ellas (...) (Veiravé, 2014, Capítulo 4, p.79)

Es en este sentido, se hace primordial el trabajo de revisión de las representaciones sociales de los docentes, ya que es a partir de ellas que se configurarán entre otras cosas, la forma de pensar al otro, los vínculos y las prácticas educativas en función de las necesidades específicas.

Entonces, surgen ciertas cuestiones para pensar los diversos modos de ejercer el rol docente, lo que se espera de él desde distintos lugares, las herramientas con las que cuenta para desarrollar la tarea asignada, representaciones sociales, aspectos éticos de la profesión, entre muchos otros elementos pasibles de ser analizados. Así mismo, la reflexión debe tener en cuenta las implicancias libidinales e institucionales que nos aproximen a posibles explicaciones de por qué se actúa de determinada manera y no de otra.

Condición Fundamental de Toda Implicación: Moral y Ética Docente

Cortina y Martínez (1996) refieren:

Desde sus orígenes entre los filósofos de la antigua Grecia, la Ética es un tipo de saber normativo, esto es, un saber que pretende orientar las acciones de los seres humanos. También la moral es un saber que ofrece orientaciones para la acción, pero mientras esta última propone acciones concretas en casos concretos, la Ética se remonta a la reflexión (...). (p.9)

En muchas oportunidades, estas categorías suelen confundirse ya que en general puede interpretarse que ambas proporcionan una guía para la toma de decisiones que tiene ver con la forma en la que concebimos las situaciones y la manera en que debemos actuar frente a ellas, algo del orden de lo que entendemos como el bien y el mal. En definitiva, este “saber” es un conjunto de reglas y normas que orientan el accionar de las personas que denotan inevitablemente

un posicionamiento con respecto a distintas circunstancias que transitamos los sujetos. Sin embargo, si bien la moral puede modificarse, tiene un carácter más estático que el de la ética y es esta última la que hace posible las transformaciones de la moral, teniendo como aspecto diferencial y fundamental la reflexión.

En este sentido, la misma surge vinculada a la postura que adquirimos; planteamos así la existencia de un posicionamiento ético que reflexiona acerca de esa moral, orientándonos a actuar en consecuencia.

Justamente, la educación comprende acciones relacionadas con ciertos fines, por lo que se encuentra colmada de intencionalidad. Esto hace que el acto de educar sea esencial y constitutivamente ético, ya que ineludiblemente impactará en la subjetividad del individuo y producirá nuevos efectos sobre la misma.

Actualmente el cambio de paradigma plantea escenarios que teóricamente reconocen y respetan la diversidad, que conciben a la educación como un derecho humano fundamental. La cuestión, tal como se planteaba antes, es la incongruencia entre el discurso y la realidad. Por lo tanto, sin perder de vista lo limitante que pueden ser la ausencia de políticas públicas genuinas sostenidas en el tiempo, la formulación de reformas educativas contradictorias, la escasez de recursos reales, ¿esto exime a los docentes de la interpelación cotidiana tan necesaria respecto a sus prácticas?, ¿qué implicaciones podrían considerarse necesarias para la toma de un posicionamiento ético docente congruente y favorecedor de una educación inclusiva? ¿cuán conveniente o no, puede llegar a ser la resignación ante las dificultades que impone el sistema o el estado prolongado de malestar docente? Más allá de la existencia de grandes obstáculos, ¿hay algo que pueda hacerse desde la docencia para contribuir con la educación inclusiva? No basta con suscribir a la teoría, tal vez la clave esté justamente en el posicionamiento ético, humano y profesional.

En este sentido, Maritain (1936-1951, citado por Lorenzini, 2012) ha afirmado “(...) estamos de acuerdo con estos derechos pero con la condición de que no se nos pregunte por qué. Con el por qué comienza la discusión.” (p.165)

Esto invita a ir más allá de la dimensión teórico-discursiva, cuestionarnos sobre las condiciones de existencia propia y ajena e ir a las causas y a los efectos así como a las posibilidades de transformación de algunas realidades y a la función que desde la docencia se debe desempeñar. ¿Qué prácticas se van a llevar a cabo para lograr qué fines y cuáles serán las

posibles consecuencias de ellas? ¿estas, coinciden con la concepción de educación desde la que los docentes se posicionan como tales?

Para adentrarnos en esta discusión, Carlos Cullen³ (2018) en su conferencia *Ética del Cuidado y la Alteridad*, plantea que a lo largo del tiempo los distintos paradigmas han propuesto una visión de los sujetos primeramente como semejantes, por ser individuos de una misma especie, y luego como individuos libres e iguales. Sin embargo sobre el final del S. XIX y comienzos del S. XX, surge como modo diferente de concebir a ese otro un rasgo que marcará un gran cambio en pos del reconocimiento de los derechos humanos: la diferencia. (Don Bosco Sur, 11m 30s)

Mientras las formas anteriores entendían al individuo en base a representaciones sociales y cognitivas, ideas preconcebidas que no daban espacio a lo contingente del ser, Cullen alude a la potente idea de Lévinas sobre la existencia de otro en tanto Otro y no, como mera representación cognitiva que reduce a este otro a lo que creemos que es. Es así como la relación con ese otro es una relación ética y requiere entonces de un posicionamiento ético que contemple esa perspectiva de este. La relación con el otro en tanto Otro, no meramente como semejante, como igual, como diferente; en tanto Otro es una relación Ética y no es una representación desde el conocimiento. (Don Bosco Sur, 2018, 13m50s)

Respecto a esto, Lévinas (1999) afirma:

(...) el Otro es el Otro. El Otro en tanto que otro, tal y como se expresó antes, se sitúa en una dimensión de altura y de abatimiento –glorioso abatimiento-; tiene la cara del pobre, del extranjero, de la viuda y del huérfano y, a la vez, del señor llamado a invertir y a justificar mi libertad. (p.262)

Es decir, el Otro sea quien sea, diferente que según Cullen (2018) “(...) con su rostro me interpela éticamente y me dice: heme aquí, no me violentes, no pretendas reducirme a una representación tuya, no pretendas meterme en una totalidad, el otro en tanto otro es el rostro del otro.” (Don Bosco Sur, 2018, 15m38s)

Esta mirada conlleva una posición que se vuelve implicación necesaria y condición insustituible para educar éticamente, no será posible hallar razones que justifiquen bajo ninguna circunstancia la transgresión de esta alteridad constitutiva de la naturaleza humana. Es por este motivo que la dimensión ética debe ser priorizada antes que cualquier otra. Pues, ante la

³ Carlos Cullen (1943, Argentina), Filósofo, profesor, investigador, escritor.
<http://posgrado.filo.uba.ar/cullen-carlos>

vulnerabilidad que representa el pleno proceso de constitución de subjetividad de niños y niñas, el vínculo asimétrico del rol maestro-alumno, de la posición adulto-niño, la interseccionalidad entre factores tales como discapacidad y pobreza, no parece haber nada más importante que esto.

Por lo tanto, no se trata de desconocer las implicaciones institucionales y libidinales ni los avatares del sistema que, inevitablemente, influyen en el desarrollo de las prácticas docentes, pero sí, de reivindicar sobre todas las cosas el interés superior de nuestros niños y niñas, así como de visibilizar una única postura ética humana y profesional e irrenunciable desde la cual los docentes deben llevar a cabo su rol más allá de las diversas circunstancias que puedan presentarse.

Entonces, entender al individuo desde esta ética en particular, es generar vínculos de respeto, libertad y justicia desde una profunda veneración por las infinitas posibilidades de ser del otro en tanto Otro. En palabras de Lévinas (1999):

La verdad del ser no es la imagen del ser, la idea de su naturaleza, sino el ser situado en un campo subjetivo que deforma la visión, pero que permite precisamente así la exterioridad de nombrarse, enteramente mandato y autoridad: total superioridad. Esta curvatura del espacio intersubjetivo desvía la distancia en elevación, no falsea el ser, sino que hace posible su verdad. (p.295)

Es esencial por ende, la generación de espacios comprometidos, formativos y reflexivos de reconocimiento y cuidado de la alteridad de alumnos y alumnas.

Conceptualización e Implicaciones de Identidad, Rol y Posición Docente

De modo general, Dubar (2002) entiende las identidades profesionales como: “(...) el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones.” (p.109)

No obstante, cuando un docente se interroga acerca de su identidad profesional, se pregunta no solamente sobre quién es en tanto tal, sino también respecto al proceso y los tiempos de formación que lo constituyen como profesional. Este cuestionamiento comprende además, aquello que representa social y culturalmente dicha identidad para lo que es necesario tener una perspectiva amplia e interpretativa de las configuraciones de la profesión, de aquellas que subyacen invisibilizadas aunque con profunda intencionalidad e impacto. Cuestiones reflejadas

en discursos imperantes acerca del ser y del deber ser. En este sentido, vale pensar en aquello que Butler (2002) llamó “performatividad” para referirse “no al acto singular y deliberado, sino, antes bien, a la práctica reiterada y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra.” (p.18)

Justamente, la pregunta sobre la identidad docente se vincula fuertemente con el tema de la implicación de la postura docente frente a la educación en general y a la inclusiva particularmente ya que, las prácticas educativas están en consonancia con aquellos aspectos que identifican al maestro.

En este caso, surge además una peculiaridad que tiene que ver con el tiempo y territorio en los que transcurre la trayectoria educativa docente. A diferencia de las personas que estudian otras profesiones, si bien cursan primaria, secundaria y luego una formación concreta en otra institución, lo hacen para desarrollar su actividad en el ámbito que corresponda, pero diferente al de la institución educativa escolar.

En la formación docente no se produce este cambio de espacio ya que sucede el ingreso a educación primaria, secundaria y formación docente con prácticas incluidas en instituciones escolares, para luego continuar desarrollándose desde el rol docente en este mismo lugar.

Por lo tanto, la vida formativa y laboral de los maestros transcurre en instituciones escolares que impregnarán intensamente estas identidades desde los distintos roles y circunstancias que correspondan. Es un largo camino que forma parte de un mismo territorio y que hace a una consolidación identitaria fuertemente arraigada. Tal vez este sea uno de los motivos por los cuales en muchas ocasiones, se dificulta la deconstrucción de las prácticas, el cambio de posturas y las miradas acerca de sí mismos como docentes y de un otro como alumno.

Dada la dificultad para expresar todo lo que podría conformar la identidad docente, podemos expresar que se trata de un entramado complejo de experiencias en el que se conectan múltiples dimensiones de manera dinámica y sujeta a transformaciones. En palabras de Carlos Nuñez:

La identidad docente se adquiere como un legado histórico, con algo que nos precede, que está allí desde mucho antes de que nosotros y nosotras llegáramos, pero que sin embargo puede y requiere modificarse con la llegada de cada profesor y de cada profesora a una escuela, con la presencia de cada chica y de cada chico, de sus familias, de las políticas que ingresan, pasan, rompen, destruyen, recomponen, construyen, de las posibilidades que llegan, de los obstáculos

que van y vienen, se interponen, nos obligan a realizar una parada en el camino, detenernos a pensar, a activar alternativas y estrategias. (Veiravé, 2014, Capítulo 4, p.76)

En este sentido, parte importante de la tarea del psicólogo en la institución educativa, se vincula fuertemente con la posibilidad de contribuir a la visualización por parte de los colectivos docentes de la importancia de esa pausa, así como del poder transformador para el que se requieren entre otras cosas de flexibilidad, creatividad y sentido común.

Así mismo, también en cuanto al rol docente y sus particularidades es relevante promover la importancia el deber de desplegar prácticas inclusivas pensadas desde la prioridad de otro que aprende pero también, desde un estado de situación que presenta obstáculos que trascienden el deseo de enseñar. Respecto a esto, es interesante tener en cuenta algunos aspectos que hacen a la complejidad de este rol:

Hoy no es posible dejar de señalar, entre las características de la actividad docente, las siguientes: la multiplicidad de tareas que supone el rol docente; la variedad de contextos en que estas tareas pueden desempeñarse; la complejidad del acto pedagógico; su inmediatez; la indeterminación de las situaciones que se suscitan en el curso del proceso de trabajo docente; la implicación personal y el posicionamiento ético que supone la tarea docente. (Diker&Terigi, 2008, p.96)

Las autoras mencionan aquí aspectos que orientan a una mirada comprensiva del ser docente, un detrás de escena que moviliza, predispone, construye percepciones y posiciones que sitúan y llevan a transitar caminos de encuentro y desencuentro con la diversidad.

En tal sentido, pensamos en términos de posición docente entendiéndola como una construcción que, tal como expresan Southwell y Vassiliades (2014):

(...) implica formas de sensibilidad y modos en que los maestros y profesores se dejan interpelar por las situaciones y los “otros” con los que trabajan cotidianamente, como así también por las vías a través de las cuales intentan “ponerse a disposición”, desarrollan su trabajo de enseñanza y prefiguran vínculos que no están previamente establecidos sino que se construyen en la relación. (p.5)

Esta idea de posición resulta esperanzadora ya que carece de la rigidez y fijación de lo estático, permite pensar en la posibilidad de cambio, abre puertas a la posibilidad de movimientos para habitar otros lugares, otras posiciones desde donde mirar diferente.

La posición y el rol proyectan la identidad docente de quien enseña pero también y ante todo las llamadas “implicaciones libidinales psicológicas” (Ardoino, 1997). Estas últimas no

deben obviarse ya que son aquellas propias de la persona, características una estructura psíquica particular que hace a la singularidad de cada sujeto y que en combinación con los otros elementos serán decisivos de los vínculos e interacciones con personas y situaciones.

Altejos et al. (1998, citado por Sanchez& Jara, 2018) afirma: “la identidad profesional no se forja en el vacío sino en contextos concretos de experiencia y relación: se fragua, en definitiva, en el juego de unas transacciones sociales y biográficas que están sometidas a cambio y evolución.” (p.80)

Para continuar pensando podemos preguntarnos ¿de qué manera algunos de estos aspectos sociales, biográficos y culturales, pueden incidir respecto a la postura docente respecto a la educación inclusiva?

Malestar Docente, Implicaciones y Efectos en el Aula

Un aspecto que no puede omitirse en este trabajo por formar parte fundamental de las implicancias, es el malestar docente. El mismo comporta un impacto decisivo en las prácticas educativas manifestándose con una complejidad que trasciende las paredes del aula. Se traducirá en el sentir, en las ideas, en los vínculos, en las prácticas cotidianas, y hasta en el propio cuerpo llegando a ocasionar síntomas a nivel físico y mental. En relación a esto, Tenti (2007) señala que:

El desfase entre el conocimiento y las competencias que pueden movilizar los docentes y los problemas que deben atender en el salón de clases convierten a la enseñanza en un oficio que cada vez compromete más a la persona y que expone al individuo en tanto que individuo (y no en tanto que rol profesional). La inversión/inmersión personal en la tarea (trabajo concreto) puede ser gratificante, pero también puede ocasionar situaciones de depresión, en especial cuando no se cuentan con las competencias y condiciones de trabajo adecuadas y por lo tanto no se alcanzan los resultados esperados. (p.337)

Esto se ha transformado en una marca distintiva de la profesión docente en cuanto a sus prácticas en general, sin embargo específicamente respecto a la educación inclusiva puede pensarse en un exacerbamiento del sentir por conllevar cuestiones de orden ético y humano tan profundas como lo es ofrecer a un Otro lo que le asiste por derecho.

Un estado que garantiza a través de sus leyes el derecho a la educación de los niños y niñas del país, pero que brinda para ello un sistema educativo con escasos recursos de todo tipo así como una ínfima formación ética y específica para enseñar en forma inclusiva.

Un sistema que no brinda espacios indispensables de reflexión e intercambio docente, ni participación genuina en las reformas educativas. Que exige el acatamiento de lo dispuesto sin medidas de protesta, en nombre del respeto al derecho a la educación tan vulnerado por él mismo.

No parece ser un estado que cuida a quienes cuidan y educan a nuestros niños y niñas, sino todo lo contrario.

Entonces, el malestar docente no podrá considerarse bajo ningún punto de vista como un motivo que justifique el rechazo a las prácticas educativas inclusivas ya que, como sabemos esto se vincula en mayor medida a cuestiones profundamente éticas.

Sin embargo, sí se convierte en elemento de gran peso asociado a las prácticas cotidianas que debe estar presente en un posible análisis de las variables implicadas. Comprendiendo así que más allá de la indiscutible primacía del interés superior del niño, los docentes son trabajadores de la enseñanza cuyos derechos deben ser respetados y cuya labor debe ser dimensionada, valorada y reconocida como tal.

Planteo entonces la siguiente pregunta como una posible arista que nos invite a pensar sobre el tema: ¿pueden los docentes garantizar el derecho de los niños a la educación, cuando son vulnerados en los suyos como trabajadores?

Las contradicciones entre leyes, sistema educativo, formación profesional docente, realidades sociales y escolares entre otras, llevan a grandes tensiones dentro del sistema que se ponen de manifiesto sobre todo en las instituciones educativas cuando se encuentran: una familia junto a su niño en busca de educación y un docente que no cuenta con las herramientas necesarias para proporcionarla.

Esta situación de vulnerabilidad se refleja en la realidad psíquica de maestros y maestras quienes en la inmediatez de su rol deben dar respuesta a la necesidad educativa y afectiva de niños y familias sin los recursos que se requieren.

Contemplar el aspecto psíquico de los docentes, exige visualizar como característica sustancial de la tarea de educar, el carácter esencialmente humano que transcurre en constante interacción entre personas que transitan un momento tan particular de la vida como lo es la infancia. Por ello, la mirada debe abarcar las condiciones, posibilidades y obstáculos en relación a esas interacciones humanas. Allí, la psicología de la educación puede realizar importantes aportes

para contribuir a la construcción de posibles caminos que contemplen y protejan aspectos emocionales que se encuentran tan comprometidos en esta profesión y que resultan fundamentales para poder generar vínculos éticos, respetuosos y saludables.

En este sentido, surge como uno de los dispositivos más interesantes para abordar la faceta afectiva de la docencia y transformar el sentir sobre las prácticas, la biografía escolar. Alliaud (2004), habla de la necesidad de interpelar de este modo: “(...) las prácticas pedagógicas que se desarrollan en los ámbitos de formación profesional, a fin de introducir la dimensión de las trayectorias personales, constructoras de la experiencia, y la dimensión del contexto escolar, con su historia y sus tradiciones (...)” (p.9)

Evocar todas las vivencias escolares considerándolas como parte de una trayectoria es contemplar además de singularidades, también contextos y circunstancias desde una perspectiva extensa, con otras posibilidades para interpretar, establecer y comprender relaciones causales. La narrativa biográfica también despierta la sensibilidad de resignificar aquellas experiencias importantes que construyen subjetividades, pudiendo contrarrestar cierto nivel de malestar. Márquez et al. (2013) afirman que la realización de la biografía hace posible: “(...) repensar la escuela vivida y también la escuela deseada, la escuela en que quisieran trabajar, la escuela que les gustaría habitar.” (p.3)

Dar voz a lo vivido en un sistema educativo que no escucha, para contar y contarse a sí mismos la historia que los ha construido es por sobre todo un acto de reflexión para pensarse atribuyendo sentidos y significados que humanizan y validan el sentir, habilitando así posibles transformaciones.

Aportes de la Psicología de la Educación a la Temática de la Educación Inclusiva

En términos generales, tal como lo sostiene Milicic (2012): “La psicología educativa ha sido tradicionalmente investigación básica sobre aprendizaje y, aplicada a los sistemas educativos, un movimiento para lograr el aprendizaje de todos, como posibilidad real y como necesidad ética a las sociedades.” (p.15)

No obstante, las transformaciones por las que ha transitado la humanidad, han complejizado los procesos de desarrollo y aprendizaje y por consiguiente, la visión de los mismos, surgiendo una infinidad de variables que intervienen en la educación y en la concepción del sujeto y su realidad.

Actualmente, la presencia de la psicología de la educación en la escuela, se encuadra en la perspectiva de derechos humanos, concibiendo a la educación como un derecho humano fundamental. Dicha mirada debe atravesar toda tarea posible, por lo cual desde la dimensión ética, asiste el compromiso de garantizar este aspecto en el ejercicio de la profesión.

Para ello, la psicología se presenta como una noble disciplina que intenta comprender al sujeto y sus circunstancias mediante la cual, el psicólogo desde su rol podrá intervenir para entre otras cosas, propiciar el despliegue de significaciones así como, la construcción de nuevos sentidos orientados a la humanización de la docencia.

Es así como la perspectiva inclusiva que naturaliza la diversidad, reafirma no solamente la vigencia de la psicología educativa sino, la creciente necesidad de contar con sus aportes para comprender e intervenir desde una mirada humana, integral y disciplinar.

La misma contribuye al desarrollo de la educación inclusiva, produciendo y sistematizando conocimientos que involucran a todos los actores: investigando, observando, analizando experiencias, evaluando, ofreciendo posibles estrategias, elaborando teorías.

De este modo, brinda un importante aporte para orientar las prácticas pedagógicas en cuanto al aspecto vincular y socio afectivo entre alumnos, docentes y familias. También en lo que refiere al aspecto cognitivo y aquellos procesos que hacen posible el aprendizaje, a la necesaria evaluación que proporciona insumos para mejorar las prácticas, respecto al rol docente y su desempeño entre otros.

La psicología de la educación con el fin de propiciar una educación inclusiva, busca prevenir situaciones que obstaculicen el pleno desarrollo de niños y niñas en situación de discapacidad, promover prácticas siempre en clave de posibilidad y orientar a los actores institucionales hacia miradas inclusivas que permitan y potencien logros.

Carrillo et al. (2018), plantean que el reconocimiento y aceptación de la diversidad exigen abordajes inter o transdisciplinarios para contribuir al desarrollo pleno de las personas. Estos autores expresan que:

Las bases que ofrece la psicología a la educación, van más allá de los autores, las teorías de desarrollo o el conocimiento sobre cómo se desarrolla el cerebro, y cuán importantes son las emociones (...). Es evidente la existencia de una relación que trasciende y va al campo de lo cotidiano, de lo que sucede en la vida de las personas y de cómo el abordaje puede ser más integral cuando la psicología actúa en coherencia con todo lo que la educación también ofrece: contacto directo con personas y ciclos de vida, escenarios de desarrollo caracterizados por la

pluralidad y diversidad, procesos de crecimiento y cambio continuo que superan las teorías, comprensión de las mejores formas de aprender y enseñar, habilidades para la vida que se requiere promover, prácticas por reconocer y exaltar pero también por fortalecer e innovar. (parr.2)

He aquí la importancia de la presencia de la psicología educativa en territorio escolar, para contemplar en primera persona desde la cotidianeidad de los vínculos y las interacciones, las implicaciones de todo tipo que atraviesan a cada sujeto y construyen realidades sobre las que se puede pensar, intervenir y transformar.

Desafíos para el Rol del Psicólogo

Por todo lo expuesto, vaya si será complejo, necesario y trascendente el trabajo del psicólogo en las instituciones educativas, entre otras cosas para poner el foco sobre la educación inclusiva no como opción sino como compromiso ético político.

Creo importante puntualizar que aunque desde la psicología existe un inmenso potencial para contribuir a los cambios, la realidad de las escuelas impone dificultades concretas que lo pueden impedir. Por tanto, si bien el trabajo del psicólogo puede llegar a ser fuente de muchas satisfacciones por los logros de las personas, también resulta en muchas ocasiones un territorio hostil donde se generan grandes tensiones que justamente obedecen siempre a algún tipo de implicación.

Pensando en algunas vinculadas con aspectos psíquicos e identitarios, suele ocurrir que los colectivos docentes poseen un fuerte arraigo de su identidad asociado a las posiciones de poder que les confiere el propio rol. Ello contribuye en muchas ocasiones, a la construcción de una mirada sobre el psicólogo como alguien externo, por fuera de la escuela y de su realidad, con un espíritu crítico cuya mirada genera desconfianza. Siendo así, se impone la demanda docente en espera de respuestas rápidas y efectivas que serán muestra de la “idoneidad” profesional que tal vez habilite la posibilidad de aceptación e integración de ese otro que llega a la escuela.

Liendo (2002, citado por García et al. ,2012), sostiene que es así como:

(...) el rol se termina construyendo a partir de las demandas de los actores del centro, de los emergentes y de las competencias previas con las que cuentan los profesionales, un rol co-construido en función del contexto y las características de los

centros, lo que podía tener connotaciones positivas de flexibilidad a las necesidades del entorno, pero también el peligro de las expectativas desmedidas.(p.5)

Además, si bien el psicólogo podrá intervenir abordando situaciones que involucren a todos los actores del sistema educativo, Selvini (2008) destaca:

(...) una característica habitual de quienes acuden al psicólogo escolar: todos rechazan que se los defina como clientes o usuarios de su intervención, Quien solicita sus servicios, nunca lo hace “para él”: la situación problemática que el psicólogo deberá encarar no solo no se refiere al solicitante sino que tampoco tiene nada que ver con las relaciones que éste mantiene dentro de la escuela. (p.24)

Esta situación puede ser considerada como una resistencia a concebirse como parte del problema tal vez vinculada a percepciones particulares de sí mismos, de los otros o de la propia dinámica escolar. Es así como a veces se escuchan en las escuelas respecto a los niños con discapacidad expresiones como “este niño no es para acá”. Considero que en este tipo de dichos hirientes, que suceden en la inmediatez diaria, puede no dimensionarse el alcance de los mismos.

Será importante considerar el valor de tomar estos aspectos cotidianos, que se reproducen y naturalizan en la ausencia absoluta de reflexión, utilizándolos como insumo para pensar y pensarse desde lo humano y lo profesional. En este sentido, la educación como actividad esencialmente humana, posee un gran nivel de implicación con componentes profundamente significativos en los que resuenan inevitable y constantemente elementos de la historia personal. Siendo así, será un desafío para el psicólogo respecto a su trabajo con los colectivos docentes, promover la aproximación a aquellas implicancias personales y colectivas que inciden en las concepciones de discapacidad y en las prácticas que, a partir de ellas, les es posible proponer a los niños. Así como, generar instancias de sensibilización, donde se ponga en juego el sentir de ese Otro cuando es bienvenido pero también cuando es rechazado y le es negado el derecho a educarse.

Las miradas que tienden a externalizar las causas de los problemas en los demás, obstaculizan la resolución de los mismos ya que no se habilita la posibilidad de cambio. Por lo que se vuelve fundamental vislumbrar y trabajar en torno a las limitaciones, posibilidades y responsabilidades que conlleva el poder de la posición docente y la consiguiente necesidad de actuar conscientemente en búsqueda de un pensamiento colectivo que permita superar obstáculos en torno a la educación inclusiva.

Es importante señalar que, la insuficiencia de recursos humanos y de espacios de intercambio con los docentes, impone grandes obstáculos para que el psicólogo pueda intervenir planteando los puntos antes detallados.

Si bien desde el año 2008, funciona en la escuela pública uruguaya, el Programa Escuelas Disfrutables⁴ (PED) como importante puerta de acceso de psicólogos y asistentes sociales a las instituciones educativas, debe señalarse, que aunque ha constituido un valioso recurso, resulta absolutamente insuficiente. Se trata de equipos multidisciplinarios en ocasiones desbordados por las problemáticas de diferente tipo que requieren respuestas muchas veces inmediatas, que no es posible brindar. Resulta humanamente imposible para un único equipo de trabajo abarcar las situaciones sucedidas en un departamento entero, sin contar entre otros, con recursos propios para el traslado que asegure mínimamente la presencia en los diversos territorios.

Esto, revela la situación crítica en la que en estas circunstancias, los psicólogos deben llevar a cabo su función. También el desgaste laboral y emocional que significa el intento por hacerlo de la mejor forma posible a pesar de las adversidades.

Por último, aunque estos aspectos pueden pensarse con respecto al desempeño general del psicólogo en la escuela, las cuestiones que se ponen en juego sobre la mirada de niños y niñas con discapacidad generan una sensibilidad especial. Estimo imprescindible la práctica del autocuidado sobre el que Oltra (2013, citado por Villarreal y Rodríguez, 2020) afirma:

...en tanto la fragilidad como la vulnerabilidad exigen de los profesionales un gran compromiso, no sólo técnico sino también ético que demanda del reconocimiento y dedicación a su propia persona, un agente central del cuidado de otros, en la valoración de los procesos individuales y la posibilidad de generar estrategias que le permita hacer frente a las exigencias de su trabajo, en la búsqueda de la mejor práctica y el logro de la excelencia. (p.111)

Narrativa de un Devenir

Una vez explorados diferentes aspectos de gran influencia en el quehacer educativo a lo largo de la historia, de revisar saberes teóricos de distintas disciplinas para conocer,

⁴ El Programa Escuelas Disfrutables de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria se encuentra integrado por equipos profesionales psicólogos/as y trabajadores/as sociales, que tienen por cometido realizar intervenciones interdisciplinarias en todas las escuelas del país. <https://www.dgeip.edu.uy/programas/ped/>

contextualizar y comprender como, en diversos grados van “sujetando” la mirada y las prácticas docentes inclusivas, se vuelve necesario en un ejercicio auto referencial explorar el propio andar.

Pensar el recorrido en términos de camino, hace posible contemplar las pausas, los vaivenes, los ritmos singulares, los tiempos personales, sin que ninguno de estos aspectos sea sentido como un fracaso sino como desafíos que a la distancia se aprecian siendo parte de las imperfecciones que hacen a la perfección del camino.

Y esta tarea, tan fundamental, no es posible de ser realizada si no es desde el Yo, para habilitar una mirada amplia de aquellas vivencias que han marcado huellas en la formación de mi identidad y que, como desde el comienzo quedó planteado, constituyen fundamentalmente las implicaciones psicológicas mediante las cuales se comprende la realidad.

Sobre cómo recordar, pensar y recrear estos caminos, Quinceno (2021) tomando como referencia las ideas de Ricoeur expresa:

La identidad del hombre es propiamente una identidad narrativa. Es decir, el ser humano se reconoce a sí mismo a partir de las narraciones que le permiten interpretar su vida en el mundo y darles un sentido ulterior. La narración es el modo como la persona configura en forma inteligible su propio tiempo en el mundo y lo comparte con otros. (p.244)

Entonces, en un intento por narrar-me y sabiendo que los tiempos psíquicos nada tienen que ver con los cronológicos, el intentar visualizarme como docente me remite en primer lugar, a la infancia en la que fui alumna y habité aquella escuela hoy, tan lejana y cercana a la vez.

Escuela en la que un sinfín de emociones y significaciones subjetivaron esta identidad que aunque se transforma, conserva algunas marcas indelebles.

Sobre estas marcas que están allí con bajo perfil, pero que son de tanto peso en nuestra existencia, debo asumir que al comenzar este trabajo, la propuesta de indagar sobre las implicancias del sentir docente frente al desafío de la educación inclusiva, me motivó e impulsó a hacerlo sin grandes dificultades.

Sin embargo, aunque la búsqueda de información, el análisis y las consideraciones han sido una labor que ha requerido su esfuerzo, lo más complejo sin duda alguna ha sido, el encuentro con mis propias implicaciones. Esto tiene que ver con la necesidad de recordar y pensar en espacios, tiempos y personas como referentes para hacer posible el análisis que aunque sea auto referencial, requiere de otros generando cierta agitación memorística y afectiva que

haga visible aquello que no se percibe tan evidente. He aquí entonces, la narración de mi construcción como docente y el inminente devenir en la psicóloga que pretendo ser.

Es en esta búsqueda donde me encuentro en mi escuela, inmensa. Y aunque cuento con recuerdos que me generan distintos sentimientos, elijo tener presente el gesto generoso y amoroso de aquella maestra. Coqui con su carácter fuerte y exigencia siempre acompañada de responsabilidad y compromiso por enseñar, me mostró que aprender no era una carrera, que todos valíamos más allá de nuestras características, que existían diferentes modos de hacerlo, que el canto de todos los días, la respiración profunda, el diálogo enriquecían, y ¡cuánto! a pesar de no estar en el programa escolar. Atiéndase aquí que no se trató de enseñar sino de mostrar a través de sus prácticas cotidianas.

Y aunque la docencia no fue para mí una cuestión vocacional, supe al poco tiempo de ejercer esta profesión que a veces somos descubiertos por esta. El encanto y la alegría van surgiendo, se van construyendo hasta transformarse en vocación y entonces ya no hay vuelta atrás.

Pasado el tiempo entre la niña alumna y la adulta maestra, recibí en la puerta de mi sala a alguien ofreciéndome libros. Entonces, nos miramos y volvimos a ser por un momento alumna y maestra, sin tiempo. Luego pude encontrarla en mí y reconocer cuánto de aquella maestra ha inspirado mi identidad docente.

Resulta interesante y conmovedor aquello que Skliar (2002) plantea sobre la potencia del espacio tiempo como condición de lo humano, el modo en el que aquel encuentro me permitió contactar nuevamente con mi posición de alumna y al mismo tiempo verme reflejada en aquella sonrisa que siempre daba la bienvenida.

Ha sido así como con el transcurrir del tiempo, mi admiración se hizo mayor aún, al descubrir una realidad docente de gran vulnerabilidad y precariedad que sostiene la escuela en gran medida a pulmón de maestros y maestras. La calidez y alegría para enseñar de mi maestra no tenía que ver con las condiciones ideales del sistema, sino que sucedían a pesar de él.

Este fue uno de los mayores aprendizajes que me marcaría como alumna pero también marcaría a mis propios alumnos con los que, (con algo de la impronta de Coqui) he tenido el privilegio de construirme como su maestra.

Y en el camino por diferentes escuelas pude compartir y nutrirme de muchas compañeras maestras...

Maestras que reciben, contienen, enseñan, sostienen, protegen, denuncian, controlan vacunas y aptitudes físicas y cédulas de identidad, que compran materiales, túnicas, libros, pagan cursos, utilizan tiempo personal para formarse, para planificar hasta la madrugada, compran hojas, tinta, imprimen, pagan internet para trabajar, consiguen o confeccionan trajes, visitan hogares, involucran a sus familias en el mantenimiento de los edificios escolares, entre tantas otras cosas más.

Pero retomando el planteo inicial de este trabajo, también he vivido situaciones angustiantes para docentes, alumnos y familias en las que la inclusión de niños en situación de discapacidad se concreta mediante la imposición de inspectores y directores.

Es por eso que más allá del sentimiento de profundo respeto y reconocimiento por la docencia, me he preguntado entonces, ¿qué genera en muchas ocasiones la negación y el rechazo hacia la educación inclusiva por parte de los docentes?

Espero que aquí hayan surgido al menos algunos elementos para visualizar la problemática y para pensar en ella teniendo en cuenta las complejidades del sistema educativo y la afectación emocional de los docentes.

Sospecho que esta interrogante ha sido uno de los aspectos por los cuales mi ser docente deviene poco a poco en mi ser psicóloga. Tengo además la convicción de que quienes elijen esta profesión han establecido un vínculo especial con el sufrimiento del Otro, que impulsa a la búsqueda de respuestas y acompañamiento de procesos de crecimiento.

Creo que la psicología será una herramienta de mucho valor para el ejercicio de mi rol docente aunque, me pregunto también cómo articular ambas identidades, cómo encontrar el equilibrio entre las distintas implicancias que me atraviesan.

Considero que no existe una respuesta sino que iré construyendo el modo de hacerlo, seguramente la combinación y el equilibrio enriquecerán las posibilidades de intervención.

En medio de cierta incertidumbre, deseo enriquecer las prácticas y los vínculos, contribuir aportando desde esta mirada especialmente a los niños y las niñas en situación de discapacidad y a sus familias, a mis compañeras docentes, a las instituciones educativas por las que transite.

Sobre todo anhelo no dejar de sentir jamás la interpelación de cada niño y niña como ese Otro al que respetar, sostener y enseñarnos mutuamente.

Y además, como portadora de este proyecto que es hoy para mí la psicología, con una identidad inscripta en un tiempo e historia particular, quisiera seguir viéndome en aquella foto que atesoro de sexto año junto a Coqui, como niña cuando me miro, como maestra cuando la

miro a ella y como psicóloga al pensar las implicaciones de aquellas vivencias que hoy me han traído hasta aquí.

Consideraciones Finales

Cuando parece ser que todo está escrito sobre el tema, con sólidas fundamentaciones desde paradigmas que reflejan finalmente la importancia de lo humano por sobre todo.

Cuando desde la teoría no surgen objeciones a lo que expresan importantes pensadores sobre el deber de educar para la diversidad, entonces el maestro y sus prácticas que contradicen lo esperado, se vuelven blanco fácil frente a miradas acusatorias.

Los planteos más comunes señalan por qué debe llevarse a cabo una educación inclusiva, pero asumiendo que esto no es posible sin la disponibilidad docente, es enriquecedor preguntarse por qué muchas veces esto no sucede y mejor aún, pensar en posibles alternativas que acerquen la realidad a este ideal.

Aunque no todos los aspectos presentados aquí como implicancias son exclusivamente de orden psicológico, la psicología permite visualizar cuestiones más profundas para buscar el origen de algunas dificultades. Vivir en situación de discapacidad, habitando un mundo que la ignora genera condiciones de existencias que pueden llegar a ser muy hostiles, dando surgimiento a realidades psicológicas en las que no es posible aprender. Enfrentarse a diario a la tarea de educar contemplando la diversidad, sin los recursos básicos para hacerlo, también da lugar a niveles de desgaste emocional y físico en los que no es posible enseñar.

La presencia de psicólogos en las instituciones educativas, en tiempos donde lo emocional cobra tanta relevancia y necesita ser atendido con urgencia, es fundamental.

Aunque no de cualquier modo, importa la cantidad y la calidad del sostén que se pueda brindar ya que los recursos son necesarios y su ausencia establece límites que no pueden ser sorteados con vocación y voluntad.

Por último, quisiera subrayar entre los aspectos abordados, uno que considero esencial, aquel con el que tal vez no sea suficiente para asegurar el derecho a la educación pero, cuya ausencia imposibilita toda actividad humana digna: la ética docente.

Aún en el reconocimiento de las dificultades y carencias de todo tipo, una posición ética responsable orientada al respeto y al compromiso, es una condición esencial que debe impregnar las prácticas educativas de todo docente. En este sentido, más allá de la gran influencia de las

distintas implicancias, la concepción del Otro en tanto Otro planteada en este trabajo, debe extenderse a toda existencia humana.

Ello abre la posibilidad siempre presente, de la indeterminación y transformación personal y profesional de los propios docentes. Siendo este un campo fértil para que los psicólogos desde su rol puedan abordar y promover tanto como sea posible.

Aunque la realidad acontece con matices, la escuela también presenta cada día, a maestros y maestras un lugar privilegiado e inspirador para contribuir al descubrimiento, la realización y el crecimiento de potencialidades a veces insospechadas y sofocadas antes de poder expresarse.

Es decir, la escuela en la que fueron niños, ofrece a los docentes la oportunidad de brindar a cada alumno y alumna, sea cual sea su condición, un lugar donde habitar⁵, en el que sea posible Ser sin condiciones. Por tanto, aún en la adversidad:

La Educación puede pensarse entonces como el territorio de lo posible, entendiendo que lo posible es aquello que incluye al deseo, a sabiendas de que no será totalmente realizable. Lo posible toma forma de pequeñas cosas concretas y cotidianas que podrían ofrecer, para todos, un futuro más digno. (Frigerio P., et al., 1997, p.12).

Hagamos de la Educación inclusiva una utopía que al decir de Galeano, desde el horizonte cada día nos invite a caminar hacia ella. (Decrecimiento, 2012, 0m 58s)

⁵ “Habitar es construir, construir espacios vitales, construir sentidos desde los afectos, desde el cuidado y el abrigo” (Pedrosian, E., & Latierro, M. V. B., 2013, p.8).

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M., Booth, T. (2002) *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en escuelas*. Centro de Estudios en Educación Inclusiva. Bristol UK
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17276/indice%20de%20inclusion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y prácticaprofesional. *Revista Iberoamericana De Educación*, Vol. 34(1), pp.1–11.
<https://doi.org/10.35362/rie3412888>
- Ardoino, J. (1997, 4 de noviembre). *La Implicación* [Conferencia]. Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.
<https://evacursos.psico.edu.uy/mod/folder/view.php?id=10980>
- Bastías, J. L. L. (2019). La conceptualización de la discapacidad a través de la historia: una mirada a través de la evolución normativa. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, Vol. 69 (2), pp. 835-856.
<http://dx.doi.org/10.22201/fder.24488933e.2019.273-2.68632>
- Bentancur, Nicolás, & Mancebo, María Ester. (2012). Políticas educativas en tiempos de cambio: actores, programas e instituciones en Uruguay y la región. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, Vol. 21 (Nº1) pp. 7-13.
[http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-499X2012000100001&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-499X2012000100001&lng=es&tlng=es)
- Bordoli, E. (2016). Distancia y relación pedagógica. Variaciones e interrogantes desde el Programa Maestros Comunitarios de Uruguay. *Revista Fermentario*, Vol.1(Nº10) pp.1-16
<http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/245/323>
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. pp. 9-352, Editorial Paidós.

Coraggio J. L. (1996, 2-4 de Setiembre), Sobre la investigación y su relación con los paradigmas educativos [Exposición] II Seminario Internacional sobre: Educación escolar en el marco de las nuevas políticas educativas, PUC de Sao Paulo.

<https://www.coraggioeconomia.org/jlc/archivos%20para%20descargar/paradig3wor.pdf>

Cortina, A., Martínez, N. E. (1996). *Ética*. Vol. 4, pp.9-130. Editorial Akal.

de Derechos Humanos, D. U. (1948). Declaración Universal de los Derechos humanos. *Asamblea General de las Naciones Unidas, 10*.

Decrecimiento (2012, agosto 30) Eduardo Galeano: ¿Para qué sirve la Utopía? [Video]

<https://www.youtube.com/watch?v=GaRpIBj5xho>

Diker, G., & Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Editorial Paidós.

Don, Bosco Sur. (2018, octubre, 1). Ética del cuidado y la alteridad. [Video]

<https://www.youtube.com/watch?v=9NujScxZW5I&t=845s>

Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades: la interpretación de una mutación*. Editorial Bellaterra.

Durkheim, E. (1898). *Las representaciones colectivas*. Editorial Alianza

Frigerio G., Poggi M., Giannoni M. (comp.) (1997) *Políticas, instituciones y actores en educación*. pp. 7-249, Ed. Novedades Educativas.

García Costa, Constanza, Carrasco Sanhueza, Gloria, Mendoza Barra, Mónica, & Pérez Villalobos, Crithian. (2012). Rol de los psicólogos que trabajan en escuelas privadas de Concepción, Chile: Un proceso de co-construcción. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, Vol.38(Nº2), pp.169-185.

<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200011>

- Hernández, M. P. (2009). Campos de acción del psicólogo educativo: una propuesta mexicana. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, Vol.15 (N°2), pp.165-175.
- Lévinas, E. (1999). Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad. In *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad*, pp. 315-p.
- Lorenzini, D. (2012). Jacques Maritain y los Derechos Humanos. *Entre totalitarismo, antisemitismo y democracia (1936-1951)*, Morcelliana, Brescia.
- Marín Ardilla L.F., (2007) La noción de Paradigma. *Signo y Pensamiento*. Vol. 26 (N°50) pp.34-45. Pontificia Universidad Javeriana.
<https://www.redalyc.org/pdf/860/86005004.pdf>
- Martinis, P. (2013). Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de los noventa. Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
Colibrí.https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/4519/1/FHCE-martinis_pdf.pdf
- Márquez, M., Rivas J., Leite, A., Cortés, P., Prados, E. y Padua, D. (2013). Los relatos escolares en la formación inicial: Procesos, paradojas y desafíos. En Simposio internacional: Aprender a ser docente en un mundo en cambio, 21 – 22 de noviembre.
<http://som.esbrina.eu/aprender/docs/6/ MarquezGarciaMariaJesusPradosMegiasEstherypaduaArcosDaniela.pdf>
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici.
Athenea Digital. Revista de Pensamiento e investigación Social, 1(2).
<https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n2.55>
- Moscovici, S. (1979) El psicoanálisis: su imagen y su público. In *El psicoanálisis: su imagen y su público*, pp. 1-366. Editorial Huemul

Organización Mundial de la Salud & Banco Mundial. (2011). Informe mundial sobre la discapacidad 2011. Organización Mundial de la Salud.

<https://iris.who.int/handle/10665/75356>

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. (N°36) pp.1-523, Cermi.

Pedrosian, E., & Latierro, M. V. B. (2013). Componer, habitar, subjetivar. Aportes para la etnografía del habitar. *Bifurcaciones revista de estudios culturales urbanos*.

Quinceno O. J. D. (2021). *La identidad narrativa según Paul Ricoeur*. Hacia una hermenéutica de la persona humana, pp.1-252, Editorial Dykinson, S.L.

Sánchez Sánchez, Gerardo, y Jara Amigo, Ximena. (2018). Competencias profesionales asociadas a la docencia, fijación de puestos de docentes en formación. *Sofía Austral*, (N°22) pp.247-269.

<https://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052018000200247>

Selvini Palazzoli, M. (2008). El mago sin magia: cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela. In *El mago sin magia: cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*, pp. 1- 159

Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías: O...¿Y si el otro no estuviera ahí?, *Educación & Sociedade*, Vol. 23 (N°79), pp.85-123.

<https://doi.org/10.1590/S010173302002000300007>

Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educ., Soc.* Campinas, Vol.,28, (N°99), pp. 335-353.

<https://www.scielo.br/j/es/a/XP7DvN3FZvgQZktwNPyS6d/?format=pdf&lang=es>

UNESCO, 2005, Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All. París: UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>

Unión Europea, *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, 13 de Diciembre, 2006.
<https://www.refworld.org/es/docid/5d7fbf13a.html>

Uruguay, (2009, Enero 16). Ley No. 18.437: Ley General de Educación. Registro Nacional de Leyes y Decretos.
<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Vassiliades A. &Southwell M. (2014). *El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas*. Educación, Lenguaje y Sociedad, XI (Nº11), pp. 1-25
<http://dx.doi.org/10.19137/els-2014-111110>

Núñez C. (2015) *De la “identidad docente interpelada” a la in-comodidad de interpelarlos/as e interpelarnos*. Mirar la escuela secundaria desde el trabajo docente. En Ma. Delfina Veiravé (Ed), *Mirar la escuela secundaria desde el trabajo docente*, Cap.4, pp.69-81. Editorial de la Universidad Nacional del Nordeste, EUDENE.

https://repositorio.unne.edu.ar/bitstream/handle/123456789/29813/RIUNNE_FHUM_CL_N%c3%ba%c3%bllez_C.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Velarde Lizama, V. (2016). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista Empresa y Humanismo*, Vol. 15 (Nº1), pp.115-136.
<https://doi.org/10.15581/015.15.4179>

Viera, A. & Zeballos, Y. (2014). Inclusión educativa en Uruguay: Una revisión posible. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, Vol. 4 (Nº2), pp.237–260.
<http://revista.psico.edu.uy/>

Villarreal-Silva, G.V., y Rodríguez-Bustamante, A. (2020). Autocuidado en el psicólogo. *Poiésis*, (N°39), pp.106-126.

<https://doi.org/10.21501/16920945.3758>