

Libros de Cátedra

Psicoética y prácticas inclusivas

Reflexiones para las intervenciones en contextos educativos

María José Sánchez Vazquez (coordinadora)

FACULTAD DE
PSICOLOGÍA

S
sociales


EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

PSICOÉTICA Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS

REFLEXIONES PARA LAS INTERVENCIONES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

María José Sánchez Vazquez
(coordinadora)

Facultad de Psicología



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



In memoriam de Andrea Cufre, nuestra colega, compaera, par.

En primer lugar, y como ella misma se nominaba, Docente.

En el país de los ciegos, el tuerto es... loco

-Von Foerster, *Visión y conocimiento*

Índice

Presentación	7
---------------------------	----------

Introducción.....	11
--------------------------	-----------

PRIMERA PARTE

Formación universitaria, ethos profesional e inclusión educativa.....	14
---	----

CAPÍTULO 1

Ética profesional y buenas prácticas ciudadanas en el rol educativo.....	15
--	----

María José Sánchez Vazquez

CAPÍTULO 2

Reflexión, ética y educación inclusiva en Profesoras/es en Psicología.....	25
--	----

Paula Daniela Cardós

CAPÍTULO 3

Educación en inclusión desde la práctica profesional supervisada en Psicología.....	37
---	----

Irina Iglesias

CAPÍTULO 4

Estigmas sociales sobre infancias y adolescencias en situaciones discapacitantes	46
--	----

María José Sánchez Vazquez

SEGUNDA PARTE

Experiencias sobre estudiantes e inclusión educativa de personas con discapacidades	55
---	----

CAPÍTULO 5. Opciones académicas para estudiantes universitarios con discapacidades	56
--	----

María Florencia Gómez

CAPÍTULO 6

La educación inclusiva y su acompañamiento en el sistema educativo bonaerense.....	72
--	----

Lautaro Guerrero

CAPÍTULO 7

Convivencia escolar y políticas de cuidado desde una mirada psicoética 78

Giuliana Perín

CAPÍTULO 8

ESI y discapacidades: experiencias de inclusión educativa 90

María Laura Castignani y Karen Murriles

ANEXO

Ejemplos de grupos de trabajo que brindan recursos a la comunidad para los ámbitos
psicoeducativos y las personas con discapacidades 105

Autor/as 112

Presentación

Es un privilegio presentar esta obra, motivado por diversas razones de carácter académico y personal. En primer lugar, destaco el haber tenido la oportunidad de conocer de manera directa a la coordinadora del texto, cuya trayectoria se caracteriza por un trabajo sostenido en el campo de la ética profesional. Su producción académica se centra particularmente en la ética en la psicología y en el estudio de las poblaciones con discapacidades, ámbitos en los que ha desarrollado un marco teórico consistente.

En segundo término, mi participación en el Curso de Invierno de la Universidad Nacional de La Plata (edición 2024), titulado “Ética profesional para la inclusión de personas con discapacidades. Experiencias educativas latinoamericanas”, me permitió entrar en contacto con especialistas en el campo de la inclusión y la atención educativa de personas con discapacidades, lo que contribuyó a la consolidación de mi perspectiva ética profesional. Este espacio constituye el origen directo de las reflexiones que dan lugar a la obra, en tanto propició el análisis y la problematización de experiencias educativas desde un enfoque ético. Finalmente, merece reconocerse la destacada labor de la coordinadora en la promoción de espacios de reflexión académica que trascienden el ámbito formativo inmediato. Gracias a su iniciativa, las discusiones y los proyectos desarrollados en dicho curso no se limitaron a una experiencia circunstancial, sino que se consolidaron como un ejercicio de producción y difusión del conocimiento. Es precisamente de este proceso que emerge la presente obra, la cual logra sistematizar y dar proyección a dichas reflexiones, visibilizando prácticas educativas significativas gestadas en contextos específicos, particularmente desde la escuela y el aula.

Desde esta perspectiva, la obra se inscribe en el campo de la educación inclusiva, entendida como un enfoque que promueve la construcción de comunidades de aprendizaje orientadas a garantizar la participación de todos los miembros de la comunidad escolar, enmarcado en un enfoque de derechos y estrechamente vinculado con los principios de democracia, justicia y equidad (Booth y Ainscow, 2015; Darretxe-Urrutxi et al., 2021).

Es posible distinguir que la inclusión puede analizarse a partir de cinco dimensiones: (1) la atención a las necesidades educativas especiales y las discapacidades; (2) la respuesta a grupos en situación de vulnerabilidad o en riesgo de exclusión; (3) la promoción de una escuela para todos; (4) la educación para todos como principio orientador; y (5) la atención a las exclusiones derivadas de prácticas disciplinarias (Ainscow y Miles, 2008).

En congruencia con lo anterior, este libro recupera la perspectiva de las discapacidades, la cual adquiere especial relevancia en el análisis de la educación inclusiva. De acuerdo con García-Mora et al. (2021), a pesar de los esfuerzos realizados en América Latina y el Caribe, el

promedio de niñas y niños con discapacidades fuera de la educación primaria es cuatro veces mayor en comparación con sus pares sin discapacidades. Asimismo, esta población presenta menores probabilidades de acceso y permanencia en la escuela, así como mayores riesgos de abandono, ausentismo, discriminación y violencia. En el grupo de 15 a 35 años, se observa además una probabilidad 21% menor de completar la educación primaria y secundaria, y un 9% menos de probabilidad de concluir la educación terciaria, en comparación con sus pares sin discapacidades. En suma, estas cifras permiten dimensionar la magnitud de las desigualdades educativas que enfrenta esta población y justifican la relevancia del análisis desarrollado en esta obra. En este marco, los datos evidencian que la reflexión sobre la educación inclusiva y las discapacidades está necesariamente condicionada por las particularidades contextuales de la región y de cada país, en tanto los avances en legislación, financiamiento, desarrollo de programas, formación docente y adecuaciones físicas y curriculares se presentan de manera heterogénea, lo que exige comprender la inclusión desde una lectura crítica que incorpore un análisis de las condiciones sociales, económicas y educativas de cada entorno (Pérez-Castro, 2022; García-Cedillo, 2024).

El texto que nos ocupa plantea la inclusión desde una perspectiva situada y contextualizada, al tiempo que interpela las formas en que las instituciones educativas y sus profesionales conciben y desarrollan sus prácticas. En este marco, se reconoce como ineludible el trabajo colaborativo, multidisciplinario e interdisciplinario; no obstante, ello plantea interrogantes sustantivos: ¿cómo construir acuerdos efectivos?, ¿de qué manera generar procesos de colaboración sin que alguno de los profesionales se perciba subordinado a otro? Las respuestas giran en distintos órdenes; por ejemplo, se requieren dispositivos concretos de coordinación, tales como la definición explícita de roles y responsabilidades, el establecimiento de objetivos comunes centrados en el aprendizaje del estudiantado, la implementación de espacios sistemáticos de diálogo profesional y la toma de decisiones colegiada basada en evidencia. Estos elementos permiten estructurar procesos de colaboración más horizontales, orientados a la corresponsabilidad y a la construcción de consensos informados. En este punto, el componente ético adquiere centralidad, en tanto los principios profesionales —como la responsabilidad compartida, el reconocimiento del otro como par y el respeto a la diversidad de saberes— operan como marco que orienta y regula estas prácticas colaborativas.

A este respecto, Sánchez Vazquez (2008) sostiene que las profesiones deben asumir una actitud responsable e incluyente, entendida como una genuina preocupación por el otro. Esta postura se enmarca en dos dimensiones fundamentales: por un lado, la dimensión jurídica, que concibe al individuo como sujeto de derechos; y, por otro, la dimensión moral, que lo reconoce como sujeto de estima y respeto. En este sentido, Cullen (2015) y Skliar (2019) aluden a esta perspectiva mediante el concepto de hospitalidad, entendido como la disposición ética a responder y brindar cuidado a cualquier otro, a todo otro, tanto desde una ética singular como institucional.

En concordancia con lo anterior, el texto que nos ocupa tiene como propósito recuperar y articular las producciones finales de los participantes del curso de invierno, con el fin de propiciar

un espacio de diálogo profesional en torno a la educación inclusiva de las personas con discapacidades, enmarcado en las realidades de Argentina y América Latina. A partir de este ejercicio colectivo, la obra busca no solo sistematizar experiencias, sino también generar un análisis crítico de las prácticas y sentidos que configuran la inclusión en dichos contextos.

Como producto resulta en el aporte de un posicionamiento ético sustentado en dos disciplinas científicas —la psicología y la educación—, orientado tanto a la formación como al ejercicio de prácticas educativas inclusivas para personas con discapacidades. Más que ofrecer un conjunto de orientaciones normativas, se propone problematizar los supuestos que han configurado dichas prácticas, rescatando experiencias de intervención situadas, donde se tensionan los discursos y se abren posibilidades para la resignificación de la inclusión.

El texto se configura, así, como una oportunidad para reflexionar sobre problemáticas planteadas desde hace varias décadas, pero abordadas aquí desde una perspectiva renovada, a la luz de los avances en los discursos ético-políticos, los marcos normativos y las múltiples acciones impulsadas en materia de inclusión en la región.

Su organización permite articular referentes teóricos sólidos con experiencias de intervención, lo que facilita la comprensión de los capítulos orientados a la práctica. La claridad, el rigor y la coherencia que atraviesan tanto la estructura general del texto como cada uno de sus capítulos dan cuenta del trabajo reflexivo de un colectivo de profesionales que ha problematizado un eje tan complejo como el ethos profesional.

En suma, se trata de un recurso valioso para estudiantes de licenciatura y posgrado, quienes encontrarán en sus páginas un material dinámico que promueve el análisis sobre la ética profesional y orienta su aplicación en contextos marcados por la complejidad de las discapacidades. Asimismo, constituye una aportación significativa para profesionales en ejercicio, ya que algunos podrán reconocerse en las experiencias presentadas, mientras que otros hallarán nuevas perspectivas y alternativas que enriquezcan su práctica.

Dra. Andrea Saldívar Reyes

Universidad Autónoma de Tlaxcala (México)

Febrero, 2026

Referencias

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 17–44. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178084_spa
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos* (3.^a ed.). FUHEM; OEI. https://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=151

- Cullen, C. (2015). La ética docente entre la hospitalidad y el acontecimiento. En I. Ramírez Hernández (Comp.), *Voces de la filosofía de la educación* (pp. 103–112). Ediciones del Libro. <https://doi.org/10.2307/j.ctvtwx3q0.8>
- Darretxe-Urrutxi, L., Álvarez-Rementería, M., Alonso-Sáenz, I., & Beloki-Arizti, N. (2021). Voluntad política a favor de la educación inclusiva y equitativa: Inicios y desarrollo analizando su significado. *Education Policy Analysis Archives*, 29(64). <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4976/2634>
- García-Cedillo, I., Márquez, N. G., Rubio, S., Romero-Contreras, S., y Saldivar, A. (2024). Atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales en México durante la pandemia. *Revista Educación*, 48(1), 1–19. <https://doi.org/10.15517/revedu.v48i1.56138>
- García-Mora, M. E., Schwartz-Orellana, S. y Freire, G. (2021). Inclusión de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe: Un Camino hacia el desarrollo sostenible. Grupo Banco Mundial. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099015012012140135/pdf/P17538307bf8530ef0b57005d4d17d157f6.pdf>
- García-Mora, M. E., Schwartz-Orellana, S., & Freire, G. (2021). *Inclusión de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe: Un camino hacia el desarrollo sostenible*. Grupo Banco Mundial. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099015012012140135/pdf/P17538307bf8530ef0b57005d4d17d157f6.pdf>
- Pérez-Castro, J. (2022). Avatares del derecho a la educación de las personas con discapacidad: Análisis desde las políticas públicas. En J. Pérez-Castro (Coord.), *El derecho a la educación de las personas con discapacidad* (pp. 53–80). IISUE.
- Sánchez Vazquez, M. J. (2008). Ética y profesión: La responsabilidad en términos de prudencia responsable. El caso de la psicología. *Fundamentos en Humanidades*, 9(17), 145–161. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/2795>
- Skliar, C. (2019). Hacer educación en comunidad y en conversación: ¿Qué significa estar juntos en las escuelas? En P. Mauri y S. García. (Coords). *Educación Inclusiva un camino por recorrer* (pp. 31-44). Flacso Uruguay, CREIP, UNICEF. https://flacso.edu.uy/wp-content/uploads/2019/11/Educacion-inclusiva_WEB-1.pdf

Introducción¹

La Ética Profesional corresponde a un campo del saber-hacer relevante para la formación superior de las y los futura/os profesionales. De modo tal que “los nuevos sistemas de enseñanza superior no sólo deben contribuir a la producción, transmisión y valorización de los conocimientos, sino también a la educación para la ciudadanía” (Organización de Naciones Unidas-UNESCO, 2005, p. 106).

Desde esta perspectiva, pensamos esta obra colectiva para abordar la formación y desempeño del rol de las y los profesionales dedicadas/os a los ámbitos educativos y la inclusión de las personas con discapacidades. El área formativa que incluye las problemáticas de las discapacidades conforma un campo de relativa vacancia en nuestras carreras (Licenciatura y Profesorado en Psicología). Algunas experiencias de formación en esta temática han sido sostenidas para nuestra población estudiantil, de forma más o menos sistemática: desde actividades de extensión, seminarios extracurriculares hasta ofertas de cursos específicos en el posgrado universitario. Sin embargo, sostenemos que estos temas relevantes hoy día tienen que estar presentes en los planes de estudios con mayor visibilidad. Entendiendo que la Ética se presenta como una disciplina transversal a las diferentes asignaturas, el presente texto ofrece un insumo sistematizado (teoría, reflexiones, bibliografía especializada, propuestas de intervención) sobre la inclusión de personas con discapacidades; con el deseo de que pueda ser integrado en los programas de estudio del grado y posgrado universitario y en sus actividades curriculares pertinentes.

El germen de esta producción se sitúa en la realización del Curso de Invierno UNLP (edición 2024), titulado “Ética profesional para la inclusión de personas con discapacidades. Experiencias educativas latinoamericanas”, a cargo de María José Sánchez Vazquez (UNLP, Argentina) y de Andrea Saldivar Reyes (Universidad de Tlaxcala, México). En el mismo se profundizó sobre el ethos profesional y las buenas prácticas ciudadanas en educación, los paradigmas y estigmas sociales sobre las personas que portan discapacidades (infantes, adolescentes, adultos), la autodeterminación y vulnerabilidad de estos sujetos, los sentidos de la dignidad, igualdad y no discriminación y los derechos educativos de los diferentes colectivos. Asimismo, fueron abordadas experiencias educativas desarrolladas en ámbitos de la extensión y la investigación universitaria con estos colectivos, locales y latinoamericanas.

¹ Se aclara que en el espíritu general de la obra se respeta el uso del lenguaje inclusivo. No obstante, y según la decisión de cada autor/a de capítulo, las expresiones utilizadas pueden denotar un uso del lenguaje neutro. En este último caso, la utilización del genérico refiere a toda persona que porte las características mencionadas.

Las producciones finales de las y los participantes del curso, así como lo trabajado desde las docentes, han sido consideradas un material de elaboración importante para su aprovechamiento en educación superior, puesto que el tema “discapacidad” y sus entornos se relacionan directamente a un área especial de intervención de la Psicología. Todos los trabajos mantienen una autonomía relativa, al ser producciones individuales o de duplas. Sin embargo, el lector podrá apreciar que las temáticas y referencias bibliográficas aparecen de forma reiterada a lo largo de la obra; lo cual designa la unidad de la misma, así como también la impronta que cada quien ha otorgado a lo profundizado en el curso original y su aplicación a los diferentes ámbitos de injerencia docente.

Quienes participan en esta ocasión son docentes de diferentes asignaturas y años de las dos carreras mencionadas en nuestra Facultad, con sostenida experiencia en el ámbito; por lo que se potencia y actualiza la trasmisión al grado sobre los modos de actuación profesional respecto a la inclusión educativa y social de las personas con discapacidades y nuestra realidad nacional y latinoamericana. No quiero dejar de mencionar a nuestra querida profesional docente y colega, la recordada Andrea Cufre, a quien dedicamos la presente obra. Quiso el destino que su participación en el curso que originó este libro -donde fue la primera inscripta entusiasta- quedara truncada para ella y nuestro equipo; no así su espíritu y mente aguda, siendo parte de las ideas que aquí transmitimos y compartimos.

El libro se organiza en dos secciones. La primera, titulada “Formación Universitaria, Ethos Profesional e Inclusión Educativa”, reúne cuatro capítulos orientados a comprender las bases formativas y conceptuales que sustentan la intervención profesional. Estos capítulos abordan, de manera articulada, los fundamentos éticos y formativos del ejercicio profesional en contextos de inclusión, y así se constituyen los capítulos: El primero plantea la práctica docente como una acción ética basada en el ethos profesional y la responsabilidad situada, y propone una sabiduría práctica y corresponsable para la toma de decisiones justas. El segundo analiza la formación ética de profesoras y profesores en Psicología en la UNLP, sitúa las prácticas inclusivas como objeto de enseñanza y destaca el papel de las Prácticas Profesionales Supervisadas en la construcción del ethos profesional. El tercero examina las Prácticas Profesionales Supervisadas como dispositivos clave de formación y destaca su contribución a la construcción del conocimiento y del ethos profesional. Finalmente, el cuarto analiza los estigmas y concepciones erróneas sobre infancias y adolescencias con discapacidad, y plantea la necesidad de intervenciones con responsabilidad situada que superen enfoques paternalistas.

La segunda parte, titulada “Experiencias sobre estudiantes e inclusión educativa de personas con discapacidades”, presenta la traducción práctica del marco ético mediante el análisis de políticas, dispositivos institucionales y escenas educativas concretas; muestra cómo la inclusión se materializa y también se tensiona en distintos niveles del sistema educativo. En este marco, los capítulos se organizan de la siguiente manera: El quinto analiza la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad desde marcos normativos y estrategias institucionales de accesibilidad, y propone un enfoque psicoeducativo ético orientado a garantizar ajustes razonables y

oportunidades reales de aprendizaje. El sexto examina la inclusión de estudiantes con discapacidad en la provincia de Buenos Aires, identifica avances y desafíos, y subraya la responsabilidad docente en la promoción de una inclusión integral y efectiva. El séptimo analiza la convivencia escolar como una política de cuidado y como eje de la ética profesional docente, y plantea el cuidado como una práctica formativa orientada a promover la autodeterminación de estudiantes en situación de vulnerabilidad, incluidas las personas con discapacidades. El octavo, por último, recupera experiencias de inclusión educativa dirigidas a infancias y adolescencias con discapacidad. vincula buenas prácticas con marcos legales que promueven derechos sexuales, autonomía y autodeterminación de este colectivo.

Referencias

Organización de las Naciones Unidas- UNESCO (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial de la UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>

PRIMERA PARTE

Formación universitaria, ethos profesional e inclusión educativa

CAPÍTULO 1

Ética profesional y buenas prácticas ciudadanas en el rol educativo

María José Sánchez Vazquez

Las acciones profesionales docentes pueden ser pensadas como prácticas ciudadanas, y por ello, acciones públicas de cuidado y sensatas. Desde la mirada ética, el acto docente comporta siempre un ethos y una responsabilidad situada para la necesaria deliberación sobre las situaciones conflictivas, y muchas veces paradójales, vividas a diario en las instituciones educativas. Entre los diferentes colectivos que conviven en la escena educativa, las personas con discapacidades constituyen un desafío relevante respecto de la acción profesional como una buena práctica ciudadana.

En lo que sigue, presentaremos conceptos éticos claves, desarrollados como parte de la Ética, para poder pensarlos en contextos escolares inclusivos. La Ética es una disciplina filosófica práctica, su objeto de estudio toma las acciones humanas referidas específicamente a lo moral. La Ética como disciplina reflexiona de modo crítico sobre el fenómeno moral (Cullen, 1998). En nuestro caso, estos conceptos clave podrán aportar un marco ético-conceptual desde donde poder pensar las propias prácticas profesionales docentes en relación a los colectivos de personas con discapacidades, más allá de buenas voluntades o intuiciones particulares.

Razones para actuar

En principio, y siguiendo el pensamiento culleriano, diremos que una práctica ética ciudadana puede estimarse “buena” si acuerda con ciertos bienes y/o valores que permitan dar cuenta de las acciones realizadas. Estos bienes/valores asumidos como “razones para actuar” (Cullen, 1998, p. 29) pueden ser guiados por criterios generales o por criterios particulares/singulares; y de allí la tensión siempre equilibrante.

Entonces, ¿qué criterios éticos vamos a elegir para dar razones de nuestro actuar profesional, en este caso, como docentes?

En el nivel de la toma de decisiones, el equilibrio tensionante del que hablamos en sentido ético se da, precisamente, entre las elecciones de razones que puedan denominarse “de criterio general” y las de “de criterio particular/singular”.

Las razones de criterio general tienen su punto de partida en la consideración de un “sujeto anónimo”, resumido en el “a todos” y consiste en afirmaciones con pretensión de alcance

universal. Este tipo de criterio conforma la base de la doctrina de los derechos humanos; puesto que supone la figura de persona sujeto de derechos, sin que sean consideradas caracterizaciones particulares:

Toda persona tiene los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. (ONU, 1948, art. 2)

En cada ámbito de injerencia profesional -y la docencia lo es-, las acciones surgidas en contextos de desempeño del rol deberán ajustarse al mundo prescriptivo-normativo que garantiza el cumplimiento de este tipo de criterios. La defensa de la educación como un derecho básico de toda persona, por ejemplo, está justificada por la aplicación de este criterio y en cualquier acción pública -desde la gestión institucional hasta el aula- se debe defender.

En síntesis, el criterio general conforma un argumento -una razón para actuar- que considera la igualdad de todas las personas, sin distinción alguna, basado en la convicción de la dignidad universal -legado kantiano-.

Las razones de criterio particular/singular destacan la idea de un “sujeto nominado”, esto es, cada persona en particular, es el “cada quien”. Por tanto, se vuelve de suma importancia en la toma de decisiones incluir los contextos, las circunstancias particulares, las historias singulares y las características de cada persona. Toman en cuenta, prioritariamente, no tanto el marco prescriptivo que encuadra las acciones profesionales y que generan relaciones de tipo contractuales, sino el tipo de relaciones intersubjetivas dadas en los entornos que habitamos -el cara a cara-. Esto mismo no significa que se desconoce el rol ejercido en un determinado encuadre -el de la docencia, por ejemplo-, sino que se asume una responsabilidad que no sólo es normativa, sino que es transformada, día a día, en una responsabilidad situada.

Los derechos básicos son reinterpretados a la luz de las características de los agentes y circunstancias particulares. Por ejemplo, se toma como base la idea de una dignidad universal, pero se delibera y se actúa para el cumplimiento efectivo de una dignidad situada en cada persona, de acuerdo a las posibilidades de una autodeterminación siempre posible, considerando las vulnerabilidades reales particulares.

En síntesis, el criterio particular/singular conforma un argumento -una razón para actuar- que refiere primeramente a los escenarios propios donde se ejerce la acción profesional; sin desatender el encuadre general -marcado por la deontología profesional-, pero realizando, cada vez, un juicio moral en situación. Esto implica reflexionar, desde las circunstancias, sobre la aplicación de principios y reglas éticas de acción, lo cual siempre conduce a la búsqueda de un equilibrio tensionante.

Completando el análisis de estos criterios, agregamos que esta búsqueda y elección de razones para actuar deberían siempre poder darse en contextos dialógicos, abiertos a la participación efectiva y equilibrada de todos los implicados. No sirve si nuestras acciones son guiadas por argumentos que dan cuenta de posiciones fundamentalistas -donde la razón esté basada en

un único argumento válido garantizado por un dogma, una creencia, un prejuicio o un solo valor, pero siempre uno solo y propio–, ni tampoco si nos entregamos a posturas meramente escépticas –donde no es necesario fundamentar nuestras acciones en alguna razón inteligible, porque cualquiera vale o ninguna de ellas tiene un valor destacable–. La propuesta es avanzar en la posibilidad del diálogo diverso, en el seno de un pluralismo axiológico, de elecciones y modos de vida propio y respetuosos. Cada acción profesional tendrá que ser guiada, pues, por el ejercicio de una prudencia razonable, articulando contextos de convivencias posibles para todos y cada uno (Sánchez Vazquez, 2016).

Ethos y acción

En el ámbito del accionar humano, y desde la ética, hablamos de ethos desde varios sentidos. Refiere al carácter que se ejercita y se conquista mediante el hábito, por la reiteración de determinadas acciones cotidianas. Significa una marca propia que singulariza a cada persona cuando actúa. En encuadre educativo, y si se trata de las y los docentes y sus prácticas, diremos por ejemplo: “este es responsable con la preparación de las actividades”, o “aquel no tiene compromiso con su trabajo”, o “X trata de que dialoguen, de llegar a un acuerdo cuando surge un conflicto entre sus alumnos”, o “fulano siempre preocupado por lo que se debe hacer, sin tomar en cuenta qué le pasa a este niño”; donde cada modo de ser es vista, en general desde una evaluación moral, como una virtud o una dis-virtud.

El ethos incluye, así, los modos propios -habituales- de ser y del hacer; estos modos van definiendo el contexto que habitamos con otros. La perspectiva intersubjetiva es relevante, ya que la cadena de decisiones que configuran nuestras acciones no son sólo el producto de lo propio, sino, también de las intervenciones y la secuencia de acciones de otros. Así pues, es en una configuración relacional donde “somos lo que somos” a partir de los reconocimientos e intervenciones mutuas. En término ético-morales, el ethos individual aparece al modo de un sello propio que cada quien expresa como parte de su identidad en los espacios que habita; pero este sello se va construyendo y desplegando a partir de las tramas vivenciales con otros, nunca a priori de la experiencia intersubjetiva (Camps, 1999; Cortina, 1996; Cullen, 2000; Etxeurría Mauleón, 2002, entre otros).

Desde estas aproximaciones, podemos entonces superar las posturas individualistas -de raigambre moderna-, y pensar en escenarios diversos -los escolares, por ejemplo-, donde nunca son los sujetos individuales los que deciden el curso de los acontecimientos. Es necesario hoy sostener una visión integral respecto del mundo complejo que construimos y habitamos; este nuevo giro ético implica:

Un cambio de perspectiva, motor de un proyecto de convivencia nuevo, de otras costumbres y hábitos de pensamiento y de acción (...) un *éthos* en su

sentido más antiguo de morada y cobijo, construido por los hombres para todos los hombres y seres vivientes (Bonilla, 2006, p. 76)

Finalmente, el *ethos* no es una condición o característica, o habilidad o capacidad que portamos desde que nacemos; es, ante todo, un modo de ejercer nuestra vida que se va construyendo y formando. Es un proceso continuo, que nos acontece y que vamos eligiendo, en una suerte de ejercicio cotidiano que va moldeando nuestro ser-estar moral, gracias a disímiles instancias formativas. En este sentido, *ethos* y responsabilidad se integran. Un ideal de la formación en nuestra cultura occidental está ligado a ir asumiendo compromiso, responsabilidad por nuestras acciones y sus consecuencias. Ricoeur (2006) nos habla de la “acción sensata” como “aquella de la cual un agente puede rendir cuenta a otro o a sí mismo, haciéndola inteligible” (p. 220). Desde el punto de vista ético, se espera que nuestras acciones sean sensatas. Vamos eligiendo, con otros, el curso de nuestras acciones a seguir en un contexto y situación determinada; pero es necesario hacernos responsables de nuestras elecciones, es decir, dar cuenta desde nuestras razones y reconocernos como su autor. Es un modo de entender la responsabilidad: el dar cuenta de nuestras acciones como efecto del ejercicio de una autonomía prudencial. No es que “me pasa esto” porque “me obligan” o “es lo que debo hacer” -responsabilidad heterónoma ligada exclusivamente a lo normativo general-; sino “esto pasa como consecuencia de mis/nuestras decisiones y acciones seguidas en el marco de estos acontecimientos” -responsabilidad autónoma situada-

Ética profesional docente

En ámbitos profesionales, el *ethos* profesional puede entenderse como un complejo proceso cognitivo, actitudinal y evaluativo respecto de ciertas prácticas sociales altamente especializadas, las que son ejercidas por individuos que se han formado sistemáticamente en las mismas.

La noción de profesión, tal como hoy la conocemos, nace en el mundo moderno. Ya Weber (2003) destaca de qué modo su sentido va perdiendo rasgos de índole religiosa -como ser “una misión impuesta por Dios”- hacía la idea de ser una actividad que, si bien trasciende la esfera individual porque se trata de “un servicio a la comunidad”, refiere a una elección personal y a la posibilidad del sustento (Cortina y Conill, 2000).

Teniendo en cuenta este modo actual de caracterizarla es interesante caracterizar el término y relacionarlo con la noción de *ethos*.

Desde la Ética Profesional, Cortina y Conill (2000) nos invitan a reflexionar sobre algunos requerimientos básicos para quienes realizan este tipo de actividades, a saber:

En primer lugar, cada profesión a desarrollar es elegida a partir de una suerte de vocación individual. Este puede ser el punto inicial -aunque no necesariamente- para un ejercicio a gusto de la misma. Sin embargo, aunque no hubiera una vocación, sí se exige para el futuro ejercicio

contar con ciertas aptitudes, intereses y habilidades propias que se van fortaleciendo, profundizando y actualizando en el marco de una formación teórico-aplicada sistematizada y continua. Por ejemplo, no siempre se espera que alguien que ejerza la docencia posea de antemano dotes y facilidad para la enseñanza y que le guste explicar; aunque sí, mediante la formación sistemática, esta aptitud deberá cultivarse.

Un segundo aspecto a tener en cuenta es considerar que las actividades profesionales prestan un servicio específico a la comunidad de forma institucionalizada; de modo tal que el bien ofrecido por una determinada profesión no puede ser ofertado por otra. Las profesiones, cada una en particular y en su conjunto, contribuyen al desarrollo de una vida humana mejor y más digna para todos. Siguiendo el ejemplo de la docencia, hoy suele sostenerse que no sólo en esta profesión se trata de la transmisión de contenidos, sino de una educación integral, lo cual implica la formación en el ejercicio de la ciudadanía de las y los educandas/os. Quienes ejercen la docencia son parte crucial de este proceso de formación humana en nuestras sociedades occidentales.

Finalmente, y como tercer rasgo, es necesario que las personas que desarrollan la profesión mantengan un compromiso en el respeto y consecución de los bienes internos que la caracteriza. En general, se espera que un profesional no contradiga, con sus acciones, los bienes internos defendidos por la comunidad de pares. Cada profesión persigue metas definidas y defiende un conjunto de bienes básicos, los que suelen estar en concordancia con los valores de la sociedad a la que pertenecen. De este modo, en la defensa de estos bienes, las profesiones van adquiriendo legitimidad social. Ciertas prácticas docentes de antaño -tales como el autoritarismo, el rigorismo exagerado, la total asimetría maestro-educando- no han contribuido a bienes internos que hoy mismo suelen defenderse para este tipo de profesiones y por las que nos preguntaremos seguidamente.

Un último punto a destacar refiere a establecer que, desde la Ética Profesional, el ejercicio de una actividad profesional es más que la proporción del sustento desde el desarrollo de una actividad individual altamente especializada. Mucho más que eso, es una actividad que crea identidad y sentido de comunidad, ayuda a fortalecer redes sociales y potencia virtudes entre los ciudadanos que la practican. El ejercicio de una profesión constituye, así, un ethos personal y social.

Buenas prácticas docentes ciudadanas

Entender que las acciones docentes son prácticas ciudadanas cotidianas resulta el puntapié inicial de un tratamiento ético de las mismas y sus implicancias sobre diferentes actores en la escena escolar. En efecto, Cullen (2025) -recordando y superando la figura del ciudadano de la polis aristotélica- afirma:

Solo como agentes ético-político-históricos seremos capaces de desnaturalizar sentidos del mundo escolar y abrir alternativas de otros sentidos posibles, frente a lo simplemente dado, porque lo que nos afecta puede deliberarse, y porque el orden del discurso, que genera las prácticas, puede cuestionarse o criticarse. Es decir, convencernos de que el «mundo de la escuela» ni es meramente algo que nos pasa ni es meramente un orden del discurso que se nos impone sin alternativas (p. 20)

De este modo instala, para las acciones docentes, la tensión basal que se da en toda acción humana, es decir, la búsqueda constante de un equilibrio entre lo que meramente nos acontece y lo que podemos transformar activamente; aumentando así nuestra potencia en el actuar.

Cuando los actores principales del mundo escolar refieren a los colectivos de las personas con discapacidades, esta potencia del actuar docente comporta un desafío singular, surgiendo a cada instante la pregunta sobre lo que puede considerarse una “buena práctica docente”.

Es importante, entonces, preguntarse por cuáles son los bienes que se espera que quien educa respete; pensando en la docencia como una profesión actual. ¿Cuáles son los bienes internos que deben respetarse, protegerse y llegar a lograr? No hay un listado, o una codificación de prácticas que conformen la “ética del docente ideal”. En todo caso -más allá de que algunos pensadores contemporáneos hayan sentenciado que “educar es imposible”-, esperamos que un propósito -bien a lograr- de la educación sea, precisamente, la educabilidad

Sin embargo, y ya en ámbitos de la educación inclusiva, este bien denominado “educabilidad” ha sido moldeado de acuerdo a modelos o paradigmas del enseñar y del aprender basados en diferentes valores o creencias sobre los fundamentos de la educación. Muntaner Guasp, Roselló Ramón y de la Iglesia Mayol (2016) analizan dos posturas antagónicas respecto a cómo concebir y trabajar con la diversidad humana en el aula:

Por una parte, una lógica basada en el supuesto de la homogeneidad. Esta perspectiva busca la uniformidad, a partir de un patrón ideal establecido, y para ello realiza una categorización de las diferencias humanas distinguiendo entre sujetos que se asemejan a ese patrón, a los cuales se denomina “normales”, y aquellos que se alejan de la media establecida, los que son llamados “diferentes”. Suelen incluirse en esta gran categoría polisémica “diferente” a toda clase de persona cuya distinción individual -cognitiva, sensorial, motriz, entre otras-, cultural, social, económica, étnica-racial, sexual, de género, etc., sea vista como relevante. Desde allí todas las nominaciones consecuentes que marquen la diferencia en cuestión pueblan el aula escolar: el estudiante con discapacidad, el estudiante inmigrante, el estudiante de clase baja... intentando que: “aun así, el sujeto aprenda, y pueda acercarse lo mejor posible al patrón establecido”.

Según el autor, la aplicación de esta perspectiva en contexto escolar conduce a un modelo de escuela selectiva, cuyos programas educativos “adaptados” generan mayor segregación y discriminación, bajo pretexto que estas prácticas institucionales instaladas generan beneficios para estos colectivos vistos como diferentes. Podríamos decir que el criterio ético general guiado por el “a todos lo mismo” aplicado a la educación, bajo esta lógica de la homogeneidad, genera

una discriminación negativa en el trato digno para estas personas, porque las prácticas educativas que tienden a igualar el derecho a la educación generan aun mayor discriminación visibilizando la diferencia humana como un disvalor y, por tanto, hay que suprimir.

Por otra parte, una lógica basada en el modelo de la heterogeneidad. Desde esta perspectiva, se reconoce y acepta la diversidad humana, sin intención de homogeneizar, ni invisibilizar las características particulares/singulares. Desde esta lógica, los propósitos y acciones en el aula varían notablemente, tales como centrarse en la necesidad de variar el contexto donde se insertan las prácticas educativas y no en “normalizar” a los sujetos que aprenden. Desde esta postura, se piensa en elaborar estrategias que respondan de modo adecuado a la diversidad que habita las aulas -cualquiera sea su origen-, trabajando la pertenencia equitativa al grupo escolar, respetando y potenciando las características individuales presentes en cualquier grupo humano a través del acto de aprender. Esta postura habilita un modelo de escuela inclusiva. Como criterio ético general se mantiene el derecho a la educación de todos, pero se coloca el foco de atención en cómo las diferencias individuales aportan, en su conjunto, beneficios a la hora de educar.

El modelo de la heterogeneidad es el que se intenta defender hoy día, desde cambios sustantivos en los modos de hablar/pensar las diferencias humanas hasta las prácticas cotidianas que habitan el escenario escolar. En este sentido, el ethos del docente no perderá de vista el bien de la educabilidad, siempre defendido, pero sostenido en una perspectiva heterogénea, inclusiva de modo efectivo.

Por último, sostenemos que, si bien no existen recetas ni manuales que listen acciones sobre la educabilidad como bien docente a defender; sí contamos con documentos marcos que nos permiten una reflexión sobre el tema. Respecto del colectivo que nos convoca -las infancias y adolescencias con discapacidades en educación- existe, por ejemplo, el Programa de Gestión de Transformaciones Sociales desarrollado por UNESCO. De acuerdo a este Programa, Santiso (2002), ha propuesto una caracterización de las buenas prácticas educativas inclusivas, desde la filosofía de derechos humanos: son innovadoras, puesto que tienden a desarrollar propuestas y/o soluciones nuevas y creativas de acuerdo a los colectivos particulares; son efectivas, porque demuestran un impacto positivo y tangible respecto de la mejora de una situación en desventaja; son sostenibles, porque sus logros pueden mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos; y son replicables, puesto que pueden servir como modelo para desarrollar iniciativas y actuaciones beneficiosas en otros lugares y con otros sujetos afectados. Estos aportes invitan a una reflexión actualizada sobre las propias prácticas docentes en el ejercicio del rol público profesional -la docencia-, a partir de lo cual se puedan crear líneas de acción efectivas que defiendan la educabilidad para todos y cada quien.

Esta reflexión a la que apelamos no puede ser nunca individual, las buenas prácticas profesionales para una escuela inclusiva efectiva necesitan ámbitos apropiados de aplicación.

Es improbable pensar en buenas prácticas docentes donde no haya existido una preparación pertinente (en valores, creencias, concepciones, metodolo-

gías, etc.), donde no se haya podido acceder a buenos materiales y experiencias de/con otros, o donde no haya sido posible constituir equipos en lo institucional. (Escudero Muñoz, 2009, p. 128)

Es decir, es importante que en y desde la institución se puedan generar espacios, proyectos, programas y/o estrategias de planificación, con reglas y normas de funcionamiento claras y adecuadas, que proporcionen apoyo y seguimiento de los resultados docentes; lo cual ayuda y acompaña la toma de decisiones, la necesaria (re)orientación de prácticas que no contribuyen a la calidad de la educación y el estímulo en la (re)producción de aquellas que sí lo hacen (García Martínez y Chen-Quesada, 2024).

En conclusión

Ricoeur (2006) nos invita a pensar la intención ética de todo acto desde la sabiduría práctica, esto es el poder “inventar conductas que satisfagan lo más posible la excepción traicionando lo menos posible la regla” (p. 294). El desafío de la acción docente, de modo especial en contextos de educación inclusiva, consiste en poder integrar lo que acontece como nuevo y recibir a una alteridad que interpela como exterioridad, desde lo diferente, barriendo toda pretensión educativa de asimilación a lo general, a la totalidad (Cullen, 2025). El otro -sujeto de la educación inclusiva- se nos presenta siempre como distinto, diverso, con características peculiares; qué mejor momento para tener presente estas sentencias éticas, que resuenan desde el fondo del simplemente estar con el otro, entre todos: “*heme aquí, no me violentes*”, y donde “*lo igual no es [nunca puede ser] lo mismo*”:

Se trata del otro (en cuanto otro), que interpela éticamente, exigiendo, justamente, no ser violentado, es decir, no reducido a la totalidad o a la mismidad (...) Porque el acto de enseñar, que no se ve ni se toca, pero pesa, abre la responsabilidad por un mundo donde todos podamos respirar la libertad y la justicia. (Cullen, 2017, pp. 109-110)

Que una acción docente sea sensata significa que pueda ser inteligible para sí mismo y para otros, dando cuentas de nuestras razones para decidir y, en consecuencia, actuar. Implica, como sostuvimos al principio, siempre un equilibrio tensionante entre criterios generales y particulares/singulares, donde el agente de la acción -quien realiza el acto docente- no puede decirse otra cosa que responsable.

En estos términos podemos considerar, con Cullen (2017), a la docencia como una práctica ético-política, cuyo ethos despliega una virtud ciudadana. Virtud porque implica una disposición de carácter, un hábito que debe ejercerse: estar eligiendo, con razones en cada caso, el buen enseñar. Ciudadana porque porta un compromiso público con la finalidad de su práctica: se es

docente para educar. La educabilidad como derecho universal a la educación -sin discriminaciones, pero sin homogeneizar- se convierte en el bien del ser y estar como docente, legitimándose como una profesión actual.

Desde estos parámetros podemos esbozar una propuesta que constituye una apuesta ética en los ámbitos educativos: la prudencia pedagógica guiada por la acción sensata. La prudencia pedagógica, elevada a categoría de bien educativo, implica no apurar tiempos (ni cronológicos, ni psicológicos, ni institucionales); actuar de modo tal que el acto docente se ligue a la responsabilidad de quien puede hacerse cargo de las consecuencias de su propia acción y, así, educar.

Referencias

- Bonilla, A. (2006). “¿Quién es el sujeto de la Bioética? Reflexiones sobre la vulnerabilidad”. En Losoviz, A., Vidal, D. y Bonilla, A., *Bioética y Salud Mental* (pp. 75-88). Akadia.
- Camps, V. (1999). *Paradojas del individualismo*. Crítica.
- Cortina, A. (1998). Ética de las profesiones. Diario El País, España. 20 de febrero. https://el-pais.com/diario/1998/02/20/opinion/887929205_850215.html
- Cortina, A. y Conill, J. (2000). *El sentido de las profesiones*. Verbo Divino.
- Cullen, C. (2025). Aumentar la potencia de actuar. En torno a las relaciones de la ética con la Educación. *Fermentario V. 19*, N° 2. <https://doi.org/10.47965/fermen.19.2.2>
- Cullen, C. (2017). La ética docente entre la hospitalidad y el acontecimiento. En I. Ramírez Hernández (Comp,) *Voces de la filosofía de la educación* (pp. 103-112). Ed del Libro. <https://doi.org/10.2307/j.ctvtwx3q0.8>
- Cullen, C. (2000). Ética y subjetividad. Transformaciones de un campo problemático. *Fundamentos en Humanidades*, 1, (14-19). <https://www.redalyc.org/pdf/184/18400101.pdf>
- Cullen, C. (1998). El debate ético contemporáneo. *Enoikos. En busca de la ética perdida*, VI, 13, (27-32). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1280476.pdf>
- Escudero Muñoz, J.M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 108-141. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56712871005.pdf>
- Etxeberria Mauleon, X. (2002). *Temas básicos de ética*. Desclée De Brouwer.
- García Martínez, J.A. y Chen-Quesada, E. (2024). Reflexiones y experiencias investigativas para la innovación Buenas prácticas desde la gestión para promover la educación inclusiva. *Revista Innovaciones Educativas*, Vol. 26, N° 41, pp. 114-131. <https://doi.org/10.22458/ie.v26i41.5191>
- Organización de Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Ricoeur, P. (2006a). *Del texto a la acción*. Fondo de Cultura Económica
- Ricoeur, P. (2006b). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.

- Mateus, L. E., Vallejo, D. M., Obando, D. y Fonseca, L. (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191. <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v35n1/v35n1a14.pdf>
- Muntaner Guasp, J.J.; Rosselló Ramón, M.R. y de la Iglesia Mayol, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 34 N° 1, pp. 31-50. <http://dx.doi.org/10.6018/j/252521>
- Sánchez Vazquez, M.J. (2016). Capítulo V: Ethos profesional y práctica psicológica y Cap. VIII: Investigación psicológica, responsabilidad y límites éticos. En M.J. Sánchez Vazquez (coord.). *Contribuciones éticas al ámbito científico y profesional de la Psicología* (pp. 54-61, 92-99). Edulp. <http://hdl.handle.net/10915/54177>
- Santiso, C. (2002). Education for democratic governance: Review of learning programmes. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000119142>
- Weber, M. (2003). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Fondo de Cultura Económica.

CAPÍTULO 2

Reflexión, ética y educación inclusiva en Profesoras/es en Psicología

Paula Daniela Cardós

Este capítulo pretende situar el valor que cobra la reflexión sobre la ética profesional y su relación con la inclusión educativa, en el marco de la formación de Profesoras/es en Psicología en la Facultad de Psicología (Universidad Nacional de La Plata), específicamente durante el tramo final de la misma y en relación con la instancia de socialización preprofesional o práctica de la enseñanza supervisada.

Centralidad del enfoque reflexivo en la formación y práctica docente

Es en este proceso cobra centralidad el enfoque reflexivo, tal como lo presenta Edelstein (2011) y en el que la reflexión es concebida como proceso de deliberación en el que el conocimiento informa a la práctica a partir de la reconstrucción de la experiencia. Acción, pensamiento y contexto se relacionan dialécticamente produciendo tres fenómenos paralelos: 1) reconstrucción de situaciones donde se produce la acción (atender a características ignoradas, y asignar nuevos significados a las conocidas); 2) reconstrucción de sí mismos como profesoras y profesores (ser conscientes de las formas en que estructuran sus conocimientos, afectos y estrategias de acción); 3) reconstrucción de supuestos acerca de la enseñanza aceptados como básicos (analizar críticamente los intereses que subyacen a las formas de concebir la enseñanza). Tal como sostiene Perrenoud (2017) “la postura y la competencia reflexivas no garantizan nada, pero ayudan a analizar los dilemas, a crear elecciones y a asumirlas” (p. 53).

Se pretende que las/los estudiantes asumiéndose docentes en formación se apropien de conocimientos y saberes que guíen los modos de actuar profesionalmente. Para ello resulta fundamental conmovir ciertas ideas que aún persisten durante el último tramo de la carrera y que no han superado la perspectiva de la racionalidad técnica tal como la plantea Schön (1998) a la hora de definir la práctica profesional. Es decir, entendiendo la resolución de un problema como la selección, con los medios disponibles, de aquel más adecuado a los fines establecidos.

Contrariamente y desde el enfoque antes mencionado, de lo que se trata es de enfatizar el denominado *encuadre* del problema como “el proceso mediante el cual definimos la decisión que

se ha de adoptar, los fines que se han de lograr, los medios que pueden ser elegidos” (Schön, 1998, p. 47). Esto teniendo en cuenta que generalmente los problemas no se presentan de manera estructurada para su abordaje y resolución, sino que deben ser contruidos a partir de situaciones a ser problematizadas y que, en ocasiones, resultan preocupantes, inciertas e incluso incomprensibles. Para el autor citado “encuadrar el problema es un proceso en el que, interactivamente, *nombramos* las cosas a las que prestamos atención y *enmarcamos* el contexto en el que las atenderemos” (p. 48).

Las instancias, dispositivos y actividades propuestas en el marco de la formación de la formación docente y en el caso particular al que nos referimos, se orientan a promover experiencias a analizar y sobre las cuales reflexionar con el propósito de modificar concepciones, ideas y comportamientos vinculados al quehacer profesional. De esta manera la propuesta formativa incidirá en los procesos de profesionalización docente, concebida ésta como el “proceso que, contemplando las instancias de formación inicial, socialización y actualización profesional, supone transformaciones en el ser, el estar y el hacer profesional” (Cardós, 2016, p. 72).

Entendemos que pensarse y asumirse profesionales docentes implica comprender que ello requiere la puesta en juego de conocimiento, responsabilidad y autonomía; que esto necesariamente convoca a considerar la dimensión ética del quehacer profesional y que es entonces desde un *saber estar, ser y proyectarse*, al decir de Cullen (1997), que hemos de garantizar el Derecho a la Educación (Inclusiva).

Esta “sabiduría docente” implica una triple tarea: 1- El saber estar, la presencia física, corporal. Saber comunicarse y dejar que se comuniquen, permitir que el poder comunicacional de la escuela se despliegue; 2- Saber estar-siendo supone identidad y capacidad para narrarla permitiendo que la escuela como institución pueda crear; 3- Saber proyectarse implica generar inteligencia capaz de interpretar el tiempo histórico, sus signos y sentidos a fin de evaluar las razones para actuar.

El autor plantea que el saber actuar supone un actuar sensatamente y por ende una responsabilidad. Aclara que la función docente tiene que ver con “*ese mediar el poder educativo de su institución con las razones de educar* de la sociedad y de la humanidad, pero de manera autónoma, es decir pública y críticamente” (Cullen, 1997, p. 238).

Por su parte Pérez Gómez (2017) hace referencia a los sistemas de comprensión, decisión y actuación tanto en los planos personal como social, académico como profesional. En este marco menciona el desarrollo integral de un triple saber: saber pensar, saber decir y saber hacer. Los sistemas mencionados por el autor son recursos que permiten, en el caso que nos ocupa, el desenvolvimiento profesional. Bajo la denominación de capacidades, cualidades, competencias humanas o conocimiento práctico, el autor dice que lo fundamental es que “incluyan con la misma relevancia e intensidad conocimientos, habilidades, actitudes, emociones y valores” (p. 94).

Tal como plantea Perrenoud (2017) una práctica reflexiva no queda limitada a la acción sino también a sus finalidades y valores. La reflexión no sólo se centra en el cómo sino también en el por qué. La mayor parte del tiempo, la reflexión no aclara un error estrictamente

técnico, sino una postura inadecuada, un prejuicio sin fundamento, una indiferencia o una imprudencia culpables, una impaciencia excesiva, una angustia paralizante, un pesimismo o un optimismo exagerados, un abuso de poder, una indiscreción injustificada, una falta de tolerancia o de justicia, un fallo de anticipación o de perspicacia, un exceso o una falta de confianza, un acceso de pereza o de desenvoltura; en definitiva, actitudes y prácticas relacionadas con el alumnado, el saber, el trabajo, el sistema, además de las capacidades estrictamente didácticas o de gestión docente (p. 57).

Formación profesional docente y dimensión ética

En función de lo planteado, entendemos que, en tanto actividad crítica, la enseñanza como práctica social “se encuentra impregnada de opciones de carácter ético en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento durante todo el proceso de enseñanza” (Edelstein, 2011, p. 33).

Retomamos lo planteado por Cortina y Conill (2000) respecto a lo común de las profesiones como actividades que, más allá de una meta individual (obtención de un ingreso o remuneración), poseen un carácter social en tanto tienden a proporcionar a la sociedad un *bien específico* e indispensable para su supervivencia al tiempo que crean *identidad y comunidad*, generan *redes* y potencian *excelencia* para el alcance de sus metas. En relación con esto, cobra relevancia el planteo respecto a la tensión entre *ethos profesional* y *ethos burocrático*, en tanto el primero aparece “ligado a las personas de carne y hueso” mientras que el segundo se atiene al mínimo legal.

La referencia al carácter social de las profesiones en los términos que se plantea permite profundizar la problematización que desde nuestra propuesta de formación instalamos sobre el Profesorado como “tres materias más” en relación con la Licenciatura; y la obtención del título como oportunidad para una salida laboral más rápida cuando se transitan ambas carreras en forma simultánea. Estos sentidos profundamente arraigados en el contexto de nuestra carrera y unidad académica intentan ser conmovidos justamente a partir de pensar la docencia en términos de profesión, sus rasgos e implicancias. El acento puesto en su carácter social y, fundamentalmente, en los aspectos en juego para alcanzar sus metas, promueve la formulación de interrogantes y aporta a los argumentos que venimos construyendo.

Exeberría (2002) refiere al saber ético como:

[Un] saber complejo y plural que se ofrece a nuestra libertad discerniente sin que se imponga unilateralmente de modo compacto y dogmático, pero con fuerza suficiente como para atraerla en lo relativo a sus posibilidades de realización y obligarla en lo mínimo del respeto y la justicia debidos. (p. 189)

Desde esta definición, podemos articular a la noción de *conocimiento base para la enseñanza*² que resaltamos junto a otras como *conocimiento de oficio*³ con el propósito de dar cuenta respecto a la complejidad e implicancias del conocimiento profesional docente.

A su vez, desde el autor, entendemos que problematizar la particularidad de la profesión docente en cuanto a su dimensión ética implica situar la relación entre las vertientes deontológica y teleológica que ésta supone. La primera se vincula al modo en que se realiza y controla la autonomía de las personas, tanto en el caso de las y los profesionales como de aquellas/os con quienes se relacionan en su práctica, siendo el horizonte la potenciación de la autonomía en ambos casos. Asimismo, supone que la distribución equitativa de bienes por parte de las profesiones conduce a la justicia social siempre que se propicie la solidaridad y el servicio público por sobre el corporativismo y privilegio. Finalmente, hace hincapié en tener en cuenta los deberes en el marco de las relaciones profesionales y para con la sociedad. Es para nosotros importante, destacar que, aún sin la existencia de colegiación y códigos de ética, el colectivo docente en nuestro país encuentra el encuadre y la guía para sus intervenciones en un conjunto robusto de normas⁴, cuyo contenido consideramos necesario conocer a la hora de enseñar atendiendo a la particularidad de contextos, sujetos y conocimientos a transmitir.

En lo que respecta a la segunda vertiente se destaca la importancia de precisar cómo remite al bien la actividad profesional, tanto respecto a la propia felicidad y plenitud como al bien común. También señala la vinculación entre el ejercicio profesional y la realización de las virtudes, de los hábitos de conducta moralmente adecuados, más allá del respeto por los principios y normas. El saber y la toma de conciencia en relación con esta vertiente potenciará el lugar y sentido que responsabilidad y autonomía cobran en el quehacer docente. En síntesis, se sostiene que la plenitud de la profesión excede lo universal y unidireccionalmente exigible: “en el ejercicio de las profesiones, como en cualquier otra actividad, la moralidad se juega en última instancia en el modo en como las personas concretas, los profesionales en este caso deliberan, deciden y actúan” (Exequería, 2002, p. 199).

Finalmente, el autor plantea que la profesión debe ser vivida como responsabilidad en diversos sentidos, a saber: ante sí (vocación), por la obra bien hecha (profesionalidad), por las consecuencias de esa obra (servicio a los intereses comunes) y en lo institucional (justicia). La vinculación entre vocación y profesionalidad coincide con uno de los planteos expuestos por Tenti Fanfani (2021), según el cual vocación y profesión son términos complementarios, componentes de un continuo en tanto un trabajo bien hecho es obra de alguien a quien le gusta lo que hace, que encuentra satisfacción en ello. Esto no se opone a que, además, se espere una retribución

² “Un conjunto codificado o codificable de conocimientos, destrezas, comprensión y tecnología, de ética y disposición, de responsabilidad colectiva, al igual que un medio para representarlo y comunicarlo (Shulman, 2005, p. 5).

³ Medina Moya (2006) retoma la noción planteada por Ángulo Rasco (1999) afirmando que se trata de “un conocimiento práctico, moralmente apropiado y construido a partir de la experiencia del docente” (p. 157)

⁴ Conjunto de leyes, decretos, resoluciones y disposiciones -con sus ampliaciones, modificaciones y derogación- atendiendo a su especificidad en relación con el contexto (distintas jurisdicciones en la organización del sistema educativo).

por el trabajo realizado, tal como lo plantean Cortina y Conill (2000) con relación a la meta subjetiva en toda profesión. Incluir todos estos elementos permite ampliar la perspectiva respecto a la definición y caracterización de la docencia como profesión, especialmente en los casos en que se asume una doble identidad profesional (ser docente, ser psicóloga/o) en tensión a la hora de asumir funciones docentes, entre ellas la enseñanza.

Por su parte, Sánchez Vazquez (2008) propone pensar la responsabilidad en tres dimensiones entramadas, las que hacen a la diversidad de las relaciones humanas: intrasubjetiva, intersubjetiva y colectiva. Este tratamiento viene a ampliar y profundizar lo que venimos recuperando, especialmente desde Exequería. Al adentrarse en la responsabilidad intrasubjetiva, la autora recupera a Cruz (2000) quien plantea a la acción como dimensión constituyente de la identidad y en ese sentido articula con la instancia de asignación que plantea Ricoeur (1999). Las respuestas por la autoría de la acción devienen en narrativas que denotan la relación entre lo asignado -el acto- y la identidad -el sujeto-. Por lo tanto “ser responsable significa que alguien singular se asume como agente moral porque se reconoce en su obrar frente a otro que lo reconoce como tal” (Sánchez Vazquez, 2008, p. 149). La responsabilidad intersubjetiva alude directamente al lugar otorgado al reconocimiento de otro. Toda acción (omisión e inacción) se convierte en identidad y en memoria dirigida a otros y reinterpretada constantemente. En la dimensión colectiva aparece la deontología profesional y por ende la relación entre quien ejerce un acto profesional y la persona en la que el mismo recae. En la actualidad los cuerpos normativos (códigos de ética u otros) se enmarcan en el enfoque de derechos humanos, asumiendo en sus fundamentos los principios de dignidad, igualdad, respeto mutuo, autodeterminación entre otros. Así, la responsabilidad colectiva sitúa a las profesiones en la vía de lo público.

De esta manera, una actitud responsable supone preocupación por el otro, sujeto de derechos al tiempo que de estima y respeto. Ante los problemas que se delimitan cuando pareciera que quien actúa es responsable por todo y todos (de las consecuencias de nuestros actos, pero también de los otros en la medida que son puestos a nuestro cargo y cuidado), la autora vuelve a lo planteado por Ricoeur en relación con la razón prudencial, a la virtud de la prudencia (*prónesis* aristotélica), lo que implica deliberar y pasar discursivamente de lo que podría ser bueno para uno a lo que podría ser bueno para todos:

Entre la huida ante la responsabilidad por las consecuencias y la inflación de una responsabilidad infinita, es preciso la deliberación seguida de acción -la actitud del hombre prudente- que evalúe los efectos previsibles y controlables y la visión larga de efectos a futuro, teniendo en cuenta el carácter finito de la voluntad subjetiva. (Sánchez Vazquez, 2008, p. 154)

Creemos que es posible una vinculación con el ejercicio de la autoridad contextualizada y pública, referida por Cullen (2012), aquella que es siempre mediación y no ilusión con el poder o la razón. Se trata de la sabiduría docente y su triple tarea, tal como referenciamos en la primera parte de nuestro trabajo. En esta línea, Cullen (2015) considera a la docencia

y a la enseñanza como prácticas ético-políticas. La actividad docente en tanto praxis supone un saber elegir deliberando y con razones desde la responsabilidad pública de enseñar sin discriminaciones y desde el saber que se enseña siempre abierto a la contrastación y preguntas (podríamos agregar, para evitar el dogmatismo). El autor focaliza en la incorporación del *acontecimiento* y la *hospitalidad* en relación con la ética docente y la acción de enseñar (y de aprender) entre el “cuidado de sí” y el “cuidado del otro”. Resalta la importancia de comprender que somos agentes que sabemos lo que hacemos, que podemos no hacerlo o hacerlo de manera distinta. Acentúa la idea de aquellas/os que aprenden como sujetos y no objetos de enseñanza: “Una clave, en este registro del cuidado de sí, es tener claro que las formas de subjetividad, que son formas de libertad, dejan lugar a juegos de poder y de verdad, que no es lo mismo que prácticas de dominación” (p. 105).

Las formas de libertad y los juegos de poder remiten a la comunicación y a la participación. Se trata de dar y tomar la palabra, de comprender sentidos y de consensuar; de discernir sobre la práctica y de respaldar las decisiones que se delegan. Formas de libertad y juegos de poder en tanto “cuidado de sí” hace a la tarea de enseñar tanto en relación con las políticas educativas y normativas curriculares como a las prácticas institucionales y áulicas. Sin embargo, nos advierte el autor, que lo más cuidado de sí es la vulnerabilidad, el estar siempre expuestos a la interpelación del otro en tanto tal, haciendo lugar a la hospitalidad acogiendo la alteridad. Asumiendo la propia vulnerabilidad es que se comprende el genuino sentido de la justicia, el amor, la amistad, el respeto y desde esa base el sentido ético político de la educación y la docencia. La ética docente es el espacio que se abre a partir de lo que acontece, de lo nuevo, de lo no previsible, de lo que desorienta nuestras certezas.

El saber ético, entonces, requiere del trabajo hermenéutico, de interpretación que evita que quedar fijados a un modelo a-temporal y a-histórico de subjetividad ética, manteniendo siempre la inquietud de sí. No se trata de aceptar cualquier cosa, sino abrirse a lo que cuestiona nuestras certezas permitiendo que emerjan otros sentidos al tiempo que ejercemos la prudencia pedagógica desde la aceptación de nuestra vulnerabilidad.

La docencia es un entre la hospitalidad, como cuidado del otro y el acontecer,
como cuidado de sí, siempre gravitada por el suelo que habitamos sin la ilusión
de *pretender ser sin estar, hablar sin decir, o vincularnos sin comprometernos*.
(Cullen, 2015, p. 111).

La aceptación de la propia vulnerabilidad por parte de un/a profesional puede vincularse a lo planteado por Patiño (2010) en torno al dejarse afectar por el otro, como manifestación del poder que supone la capacidad responsiva. Ésta última incluye tanto la disposición para dejarse afectar por el otro como para hacerse responsable por él/ella. Y ello, desde la convicción que conlleva a asumir el sentido relacional que nos humaniza.

El planteo que antecede nos ubica en la relación pedagógica, así como en la disimetría y simetría que acontece en términos de reconocimiento de la profesionalidad docente y diferenciación para dar cuenta de la calidad de la educación (Cullen, 2012). Entendemos que este puede ser un punto de articulación con algunos planteos en torno a la educación inclusiva.

Educación Inclusiva y práctica de profesoras/es en Psicología

Sánchez Santacruz y Saldivar Reyes (2022) afirman que la educación inclusiva parte de reconocer las relaciones sociales desiguales que producen exclusión orientándose y apuntalándose en la justicia, democracia, igualdad y equidad en el contexto escolar a partir de la creación de entornos equitativos que alojen y respeten a la totalidad de las/los estudiantes, especialmente a quienes se encuentran o atraviesan situaciones de mayor vulnerabilidad. Una escuela inclusiva es aquella que crea “movimientos sociales y de voluntades dispuestas a la construcción de comunidades personalizadoras, en las que los sujetos logren identificarse y poseer un espacio propio, siendo reconocidos y valorados desde la diversidad” (p. 232). Se trata de reconocer la diferencia para producir transformaciones en lo individual, escolar, familiar y social.

Destacamos la definición de escuela inclusiva en la que no sólo cuentan las voluntades individuales, sino la labor colectiva, y donde no sólo es necesario hablar de comunidad sino actuar desde ella y la co-responsabilidad real.

Por otra parte, la referencia a la importancia de reconocer las causas de la exclusión educativa en la misma definición de educación inclusiva, posibilita interrogarse respecto a la relación entre esas causas y las prácticas que la promueven. En clave ética, esto vislumbra la tensión entre esas causas y prácticas, en el marco del compromiso profesional, ethos profesional y ethos burocrático; pero, también, a la luz de las implicancias del acontecimiento y la hospitalidad planteados por Cullen (2015).

López Melero (2011), en similar línea con las autoras, refiere la equidad también como oportunidades equivalentes o igualdad en la diversidad, en tanto cada individuo recibe en función de lo que necesita ya que no se trata de que todo el mundo reciba lo mismo. Retomando a Fraser y Honneth (2006) el autor explica que

Cuando hablamos de aceptación y respeto de las diferencias, de lo que hablamos en realidad es de justicia social y por eso se necesitan políticas de redistribución (para superar las injusticias socioeconómicas) en un caso, o de reconocimiento en otro (para las injusticias de orden sociocultural), para que la equidad, los derechos y la justicia social no sean meros artificios discursivos. (López Melero, 2011, p. 39)

En la formación de profesoras/es en Psicología se hace necesario propiciar desde la construcción de conocimiento sobre la temática, lograr que las y los docentes en formación reconoz-

can, analicen e intervengan desde el compromiso y la responsabilidad profesional en los procesos de aprendizaje y convivencia escolar, en el caso de alumnas y alumnos en situación de discapacidades. Para ello, resulta ineludible, tal como señalan Borzi y Sánchez Vazquez (2022) conocer los distintos paradigmas sobre la discapacidad ya que esto permite la tematización y reflexión acerca de los modos en que se piensa y actúa en relación con las personas que presentan algún tipo de discapacidad. Las autoras señalan que las diferentes concepciones sobre las discapacidades, sus causas y formas de tratamientos han ido variando a lo largo del tiempo. A partir de ello, se delimitan distintos modelos de discapacidad, a saber: tradicional o de la prescindencia, médico, social, bio-psico-social y de la diversidad funcional. En este sentido, resulta central recuperar el conocimiento que sobre los mismos se ha construido en la formación de grado de profesoras/es en Psicología con el propósito de ampliarlo y/o profundizarlo. Cobra relevancia entonces, la consideración de lo expresado por Rojas (2019) sobre las distintas comprensiones instaladas, que complementa la delimitación de los paradigmas sobre las discapacidades: la religiosa centrada en la compasión hacia las personas con discapacidad y la redención para quienes las atendían en su exilio; la médica que, individualizando la condición de discapacidad, la patologiza e institucionaliza produciendo la dependencia (a los/as médicos, a los fármacos, a las terapias) y en búsqueda de la mayor normalización posible. La estatal/legal hace lugar a la instrumentalización de la discapacidad volviéndola una política pública y haciendo lugar a programas de atención referenciados el conocimiento médico, psicológico, estadístico y legal. Finalmente, la utilitarista reconoce en la rehabilitación la alternativa para convertir la improductividad de los cuerpos con discapacidad en mano de obra barata tras la fachada de la generación de responsabilidad.

Entendemos que la presentación de estas comprensiones, en su articulación con los modelos referidos, propicia el intercambio de experiencias y la problematización respecto a la vigencia de estas en las dinámicas actuales de los contextos escolares y académicos; por ende, en las propias prácticas profesionales referidas a aquellas vinculadas al ejercicio de la docencia en su multiplicidad de roles y funciones.

Resulta fundamental tener en cuenta que los enfoques mencionados poseen plena vigencia y, en ocasiones, en lugar de “dar una visión compleja y digna a las personas con discapacidad, las ha confinado a un lugar de inferiorización, victimización y vulnerabilidad” (Rojas, 2019, p. 102).

Ferrante (2020) relaciona la discapacidad a la noción de estigma y a este como atributo que desacredita e imputa inferioridad social a su portador/a exiliándola/o de lo plenamente humano. La autora, referenciándose en Goffman, introduce la idea de estigmatización como proceso que involucra las relaciones en las que participa el estigmatizado. Esta dinámica permanece en la actualidad aún, cuando se han ensanchado los límites de la diversidad y de la humanidad a partir de la sucesión de los distintos modelos antes mencionados. La autora también nos recuerda que interdependencia y vulnerabilidad se delimitan como elementos constitutivos de lo humano y no como atributos de determinadas personas, lo que nos permitirá retomar en clave de intervención profesional docente lo ya desarrollado respecto a la responsabilidad en sus dimensiones intra-subjetiva, intersubjetiva y colectiva.

Rojas (2019), por su parte, refiere a la perspectiva decolonial y expresa que una “matriz colonial” organiza y articula comprensiones de la discapacidad producto de una lógica de dominación y subordinación. Focaliza especialmente en la des-subjetivación de las personas con discapacidad, en la producción de zonas de deshumanización en las sociedades actuales en las que las relaciones que establecemos con las personas con discapacidad a partir del lenguaje, el cuerpo y la exposición de la intimidad contribuyen a la ubicación de estas en un lugar de la no existencia, en un lugar del no-ser. Entre sus conclusiones, propone situar el reconocimiento y la alteridad como resistencia al mismo tiempo que transgresión con relación a la objetivación y teorización “sobre” el sujeto para pensar “en” y “con” el mismo. Propone dejar a un lado los diagnósticos y proyectar “para y sobre” las personas con discapacidad tejiendo “un camino que permita a las personas discutir y producir conjuntamente sobre lo que los hace iguales, pero también sobre lo que los diferencia” (Rojas, 2019, p. 129). Esta última idea se vuelve potente a la hora de pensar las intervenciones profesionales no sólo con relación a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sino también a la convivencia en los ámbitos escolares.

En la misma línea Saldivar Reyes y Alvarado (2020) plantean que el cambio en la manera de concebir e intervenir en relación con la discapacidad supone propiciar que las personas con discapacidad conozcan sus propias circunstancias, identifiquen sus necesidades específicas y sean ellas mismas quienes promuevan las acciones requeridas para satisfacerlas a fin de superar la imagen devaluada y dependiente a las barreras que en el interior de la sociedad dificultan la participación de la persona con discapacidad tanto en el acceso a la educación, como a los sistemas de comunicación e información, a contextos de trabajo, servicios de apoyo social, transporte, vivienda, edificios públicos y de entretenimiento.

López Melero (2011) plantea que “hablar de educación inclusiva es hablar de las barreras que impiden que haya niños o niñas que no aprenden en sus aulas” (p. 41) y no de niñas/os que no aprenden. A su vez expresa que no se trata de hablar de educación especial sino de problematizar la educación general. Para el autor, las barreras que impiden la participación, la convivencia y el aprendizaje en la escuela se vinculan a diferentes ámbitos. Estas pueden ser: a) Políticas (Normativas contradictorias); b) Culturales (conceptuales y actitudinales) y c) Didácticas (Enseñanza-Aprendizaje).

La construcción de una escuela pública sin exclusiones encuentra un obstáculo importante (barreras políticas) en las contradicciones que existen en las mismas leyes que al tiempo que hablan de una educación para todos permiten la existencia de Escuelas Especiales, que plantean un currículum atento a la diversidad mientras propician la realización de adaptaciones curriculares y que mientras proponen el trabajo cooperativo entre docentes aceptan apoyos que suponen el trabajo con las/los estudiantes fuera de las aulas. La tendencia a las clasificaciones conlleva al etiquetamiento (barreras conceptuales) a partir del que se desarrollan estrategias diferenciadas de enseñanza que conllevan a prácticas de exclusión como la segregación y la integración (barreras actitudinales).

Las barreras didácticas tienen que ver con el fomentar la competitividad en el aula en lugar de la cooperación, el diálogo y la solidaridad en situaciones interesantes y significativas. También con realizar adaptaciones curriculares en lugar de promover el aprendizaje autónomo en el marco de proyectos que posibiliten aprender a aprender, poniendo el eje en los procesos más que en los resultados, en las grupales más que en las individualidades, en la libertad y la igualdad/equidad, en el respeto, la tolerancia y la solidaridad. “Por eso hablar de educación inclusiva, desde la cultura escolar, requiere estar dispuestos a cambiar nuestras prácticas pedagógicas para que cada vez sean prácticas menos segregadoras y más humanizantes” (López Melero, 2011, p. 48).

A modo de conclusión

Entendemos, tal como lo plantea Pérez Gómez (2017), que la sabiduría se constituye en capacidad vital para la utilización de los conocimientos y saberes disponibles en la vida tanto personal como social y profesional y que ello implica la toma de decisiones consciente para lo cual se requiere: “pensamiento crítico y creativo, inteligencia emocional y compromiso ético y social” (p. 58). Para esto es necesario dudar, preguntarnos sobre el sentido y valor de nuestros conocimientos, creencias, valores, hábitos. Identificar y conmover nuestras propias concepciones será fundamental a la hora de transformar nuestras perspectivas y actuaciones. Bajo este supuesto, consideramos que delimitar durante la formación inicial de Profesoras/es en Psicología el tema de la inclusión educativa y problematizarlo en el marco del enfoque reflexivo propuesto resulta central.

Es necesario hacer foco en la reconstrucción de la acción situada, respecto de sí mismo en tanto profesional y respecto de los supuestos sobre la enseñanza para la concreción de una educación inclusiva, e interrogarla. Es imprescindible pensar en cómo situarse y asumir la responsabilidad en el marco de una corresponsabilidad siempre posible. Resulta fundamental entonces saber cuáles son las barreras que impiden el respeto, la participación, la convivencia y el aprendizaje de algunas/os estudiantes en el aula. Tal como plantea López Melero (2011), este compromiso está vinculado a la lucha contra las injusticias de redistribución y reconocimiento. Se trata de actuar siempre en lucha contra la discriminación y el estereotipo, aun cuando el margen de éxito sea mínimo.

En este marco, resulta de interés retomar a Patiño (2010), y la diferencia entre la responsividad ética y la responsabilidad entendida de manera convencional. La primera se explica por “la distancia entre lo deseable de la aspiración y lo exigible de la norma, entre lo que la singularidad de una situación demanda de nosotros y el dictado de un código de aplicación universal” (p. 251). Por lo tanto, la capacidad ético-responsiva incluiría la consideración respecto a que la responsabilidad por el otro implica la capacidad para saber deliberar y decidir en situaciones que se configuran como conflictivas.

En este sentido insistimos en sostener la invitación a “el viaje educativo de la información a la sabiduría” (Pérez Gómez, 2017, p. 19). Proceso que implica teorizar la práctica y experimentar la teoría resaltando que el conocimiento y saber ético constituye una dimensión relevante en la comprensión, toma de decisiones y actuación profesional. Dicho saber integra el conjunto de conocimientos y saberes que constituyen, al mismo tiempo, el marco de referencia y las herramientas que posibilitan el análisis y la reflexión sobre la propia actuación profesional enmarcada en una educación inclusiva.

En síntesis, concluimos que garantizar la inclusión educativa desde el ejercicio profesional docente de profesoras/es en Psicología supone que, en sus procesos de profesionalización, se delimiten y promuevan instancias que propicien maneras de ser, estar, decir, hacer y proyectarse, las que reconozcan el valor que conocimientos y saberes éticos ocupan en la construcción, configuración y transformación de estas prácticas.

Referencias

- Borzi, S. y Sánchez Vazquez, M. J. (2022). El derecho a la inclusión escolar y el rol docente en el nivel inicial. En AA.VV., *Educación inclusiva para niñas y niños con discapacidades. Derechos de las infancias, cuidado y formación docente* (pp. 29-50). Novedades Educativas. ISBN 978-987-538-930-4
- Cardós, P. (2016). Profesionalización de Profesores en Psicología graduados en la UNLP. *Revista Trayectorias Universitarias*. Universidad Nacional de La Plata, Vol.2, Núm.2 (2016), pp. 72-79. ISSN 2469-0090. <http://www.revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/index>
- Cortina, A. y Conill, J. (2000). *El sentido de las profesiones*. Verbo Divino.
- Cullen, C. (2015). La ética docente entre la hospitalidad y el acontecimiento. En I. Ramírez Hernández (Comp.) *Voces de la filosofía de la educación* (pp. 103-112). Ed del Libro. <https://doi.org/10.2307/j.ctvtwx3q0.8>
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Paidós.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Exeberría Mauleón, X. (2002). Cap. 6: Éticas aplicadas. En *Temas básicos de Ética* (pp. 189-199). Decleé de Brouwer.
- Ferrante, C. (2019). La “discapacidad” como estigma: una mirada social deshumanizante. Una lectura de su incorporación temprana en los *disability studies* y su vigencia actual para América Latina. *Pasajes*, (10), 01-26. <https://revistapasajes.site/2020/02/numero-10-enero-junio-2020/5>
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Innovación Educativa*, N° 21, pp. 37-54. <https://minerva.usc.es/rest/api/core/bitstreams/8753b0a1-a10b-4467-9e32-5e66dcccc79b/content>

- Medina Moya, J. L. (2006). *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*. Magisterio del Río de La Plata.
- Patiño González, S. (2010). *La responsividad ética*. Plaza y Valdéz Editores.
- Pérez Gómez, A. (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*. Homo Sapiens Ediciones.
- Perrenoud, P. (2017). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Noveduc. Grao.
- Rojas, S. M. (2019). Trazos deshumanización: la discapacidad en la línea del no-ser. En A.Y. De los Ríos, L.M. Sosa., y B, Pérez. (Coords). *Estudios críticos en la discapacidad. Una polifonía desde América Latina* (pp. 183-204). Clacso.<https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/06/GT-Estudios-criticos-discapacidad.pdf>
- Saldivar Reyes, A. y Alvarado, F. (2020). Aproximación a las experiencias de vida de jóvenes con discapacidad motriz. *Revista Panamericana de Pedagogía*. 30, 124-139. <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/2028>
- Sánchez Santacruz, T. y Saldivar Reyes, A. (2022). Los atributos de la participación escolar de alumnos en situación de discapacidad intelectual. Una experiencia para la educación inclusiva. En Y. Herrera Nuñez., R. Cruz Vadillo y J. A. Salinas Herrera (Ed.). *Comunicación y educación para la paz. Voces de América Latina* (pp. 231-252). Ediciones USTA. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/47688/Obracompleta.Coleccionagendasydebates.2022Herrerayudi.pdf?sequence=5&fbclid=IwAR0NcZmQhSDCpxN7alnBj3lmyanp-XRWguGlrvY7hTEcmKvERxbTMiNjM>
- Sánchez Vazquez, M. J. (2008). Ética y Profesión: La responsabilidad en términos de prudencia responsable. El caso de la Psicología. *Revista Fundamentos en Humanidades*, Año IX, N° 17, pp. 145-161. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad de San Luis (Argentina).
- Schön, Donald (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona. Paidós.
- Shulman, Lee (2005). Conocimiento y enseñanza. Fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2 (2005). <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- Tenti Fanfani, E. (2021). *La escuela bajo sospecha*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.

CAPÍTULO 3

Educar en inclusión desde la práctica profesional supervisada en Psicología

Irina Iglesias

Este capítulo se propone analizar las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) en el campo educativo, tal como se desarrollan en la cátedra Psicología Educacional de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). A través de este recorrido, se busca problematizar el papel que ocupan estos dispositivos formativos en el nivel superior como instancias que habilitan la configuración progresiva de un sujeto profesional. En ese sentido, se consideran las PPS como espacios atravesados por procesos sociales complejos, orientados a la preparación para el desempeño laboral en contextos institucionales diversos.

Asimismo, se propone una reflexión crítica sobre la construcción del conocimiento y el desarrollo del ethos profesional en estudiantes de Psicología (tanto de la Licenciatura como del Profesorado), atendiendo especialmente a las tensiones y desafíos que plantea el actual escenario educativo, marcado por fuertes demandas de inclusión y justicia social.

Las PPS como dispositivos de formación en la Facultad de Psicología de la UNLP

En la Argentina las PPS se inscriben en el marco de la Ley de Educación Superior N.º 24.521 (1995), cuyo artículo 43º establece que las carreras correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, como Psicología, deben definir contenidos curriculares básicos, cargas horarias mínimas y criterios de intensidad de la formación práctica. En correspondencia con esta normativa, la Resolución del entonces Ministerio de Educación de la Nación N.º 343/2009 y su modificatoria N.º 987/2025 regulan los estándares de acreditación de la carrera de Licenciatura en Psicología/ Psicología, fijando una carga horaria total mínima de 3000 horas, de las cuales 500 se destinan a la formación práctica, incluyendo al menos 250 horas de PPS.

Estas prácticas son intensivas e integradoras, se conciben como un dispositivo formativo central orientado a la articulación entre el ámbito académico y el campo profesional y se realizan de acuerdo con las normativas que regulan el ejercicio profesional. Su propósito es garantizar la

integración de los saberes teóricos, metodológicos y procedimentales, favoreciendo la apropiación de los modos de actuación propios de la disciplina y el desarrollo de competencias profesionales. Por su carácter de formación situada, las PPS deben implementarse en el último tramo de la carrera, cuando los y las estudiantes disponen de los conocimientos necesarios para desempeñarse en contextos reales de práctica.

En el caso particular de la Facultad de Psicología de la UNLP, la carrera de Licenciatura en Psicología posee un plan de estudios vigente desde 1984, con modificaciones que entraron en vigencia en 2012. La propuesta de esta unidad académica ofrece una formación integral que habilita a sus graduados/as para desempeñarse en diversos ámbitos profesionales.

La normativa que regula el plan de estudio y sus correspondientes modificaciones aparece en el Reglamento de enseñanza y promoción (REP) aprobado en el año 2011. Este reglamento establece en su quinto artículo las actividades de grado que la integran. En el REP se encuentra, del artículo 12 al 16, la presentación de las características de las PPS: su modalidad, su supervisión, su organización y su evaluación.

De este modo, las PPS se organizan bajo una modalidad institucional específica que las integra al interior de ocho asignaturas correspondientes al quinto y sexto año de la carrera: Psico-diagnóstico, Psicología Clínica de Niños y Adolescentes, Psicología Clínica de Adultos y Gerontes, Psicología Preventiva, Psicología Forense, Psicología Laboral, Psicología Educacional y Orientación Vocacional Ocupacional. Esta modalidad –única entre las universidades nacionales– implicó la adecuación de los dispositivos de enseñanza y evaluación de dichas materias, a fin de incluir las instancias prácticas supervisadas en proyectos o programas institucionales y en convenios con organismos externos a la Universidad.

Por consiguiente, la formación práctica constituye un eje central en la propuesta académica del plan de estudios vigente. A través de ella se promueve un proceso de construcción del conocimiento profesional donde los y las estudiantes avanzan en la complejidad, integralidad y profundidad de las herramientas de comprensión e intervención, participando progresivamente en diversos ámbitos tradicionales y emergentes de aplicación de la Psicología.

En este marco, las PPS representan una instancia de síntesis e integración entre la formación general y la específica de la carrera. Su propósito es articular teoría y práctica dentro de una lógica de aprendizaje profesional supervisado. El desarrollo de las PPS implica la inserción en escenarios institucionales diversos, analizando tensiones y desafíos que se presentan en el territorio. Esta modalidad de trabajo permite comprender que el ejercicio profesional no se limita a aplicar procedimientos, sino que implica interactuar con sujetos, comunidades y organizaciones en dinámicas de poder, desigualdad y transformación social. Todo este proceso formativo se realiza bajo la guía y acompañamiento de docentes responsables. De este modo, se favorece la construcción de saberes situados, el reconocimiento de la complejidad de la práctica profesional, y la reflexión ética sobre la intervención psicológica.

Por todo ello, las PPS se consolidan como un componente formativo esencial en la preparación de profesionales de la Psicología. Este espacio fortalece la vinculación entre universidad,

comunidad y mundo del trabajo, al tiempo que contribuye a la consolidación de una práctica profesional crítica, responsable y socialmente comprometida.

Formación del sujeto profesional: saberes, experiencias y ethos

Entendemos a la formación profesional como un trayecto que alude al entramado de procesos sociales orientados a la preparación y configuración de un sujeto, en función de objetivos específicos vinculados con su futuro desempeño en el ámbito laboral y profesional. Dicho proceso educativo enmarcado en las PPS busca que los y las estudiantes adquieran saberes, competencias, actitudes y valores culturales y éticos que sustenten su práctica profesional (Fernández Pérez, 2001).

Sin embargo, tal como se interroga Steiman (2018), “¿concebimos a las prácticas como constructoras de conocimiento?; ¿procuramos genuinas situaciones de aprendizaje para que el conocimiento práctico circule como conocimiento?; ¿hacemos de las PPS experiencias que ayuden a aprender el hábito reflexivo?” (p. 121). En ocasiones las PPS se reducen a un envío de estudiantes hacia instituciones u organizaciones donde dichas prácticas se llevan a cabo, limitándose posteriormente a la evaluación de las actividades realizadas en esos espacios. Frente a esta limitación, es necesario recuperar el sentido formativo de las prácticas como escenarios de producción de conocimiento, lo que supone un especial vínculo entre el estudiantado que practica con ese particular tipo de conocimiento. Esta relación debe articularse metodológicamente para que el hábito reflexivo sea real contenido de la formación. Y para ello, la enseñanza requiere de una intervención específica para hacerlo posible.

En este sentido, Schön (1987, 1992) plantea que para garantizar desde la educación superior un lugar para el aprendizaje en la práctica debe incluirse en los planes de estudio un prácticum reflexivo, es decir, situaciones diseñadas para aprender una práctica, que ayude a los y las estudiantes a adquirir formar de arte y conocimiento práctico que resultan esenciales para la vida profesional. Estas experiencias promueven la reflexión en y sobre la acción. Podemos reflexionar en la acción mientras la realizamos, sin interrumpir lo que estamos haciendo. Se piensa para reorganizar la acción, permitiendo reestructurar estrategias, comprender lo que está sucediendo o reformular el problema y dar lugar a la experimentación in situ. Por su parte, la reflexión sobre la acción la realizamos cuando retomamos nuestro pensamiento sobre lo que se ha hecho, ya sea a la distancia o realizando una pausa en la acción, careciendo en este caso la reflexión de una conexión directa con la acción.

Estos aportes de Schön habilitan una mirada central para comprender la práctica profesional: invita a reflexionar no solo sobre las acciones realizadas y las decisiones tomadas, sino también sobre las acciones en curso y las decisiones que se están construyendo en el momento. Esta doble perspectiva -retrospectiva y en acto- amplía la comprensión del proceso formativo.

A partir de esta doble perspectiva, se plantea que, para construir un conocimiento desde estos escenarios de aprendizaje, se debe aprender a reconstruir la experiencia práctica desde marcos

teóricos y conceptuales específicos que posibiliten la interpretación. Este ejercicio favorece la construcción del posicionamiento profesional desde diversas perspectivas analíticas y, a su vez, permite delinear nuevas orientaciones para la acción a partir de la lectura crítica de lo acontecido.

De este modo, estos espacios de aprendizaje no solo favorecen la adquisición de competencias técnicas, sino también la construcción de capacidades éticas y sociales indispensables para el ejercicio profesional responsable. Según Perrenoud (2004), como profesional se aprende a identificar y resolver problemas con creatividad y eficacia, pero también a hacerlo desde un posicionamiento responsable, apoyado en valores culturales y compromisos sociales que guían su práctica hacia la construcción de una sociedad más justa.

En consecuencia, la adquisición de competencias no puede comprenderse únicamente como un repertorio de habilidades técnicas o sociales, sino que requiere ser situada en un marco ético más profundo. Siguiendo a Sánchez Vazquez (2016), sostenemos que el *ethos* es una actitud ética que despliega un modo de ser y estar particular con otro, que incluye tanto su faz deontológica -normativa- como la responsabilidad prudente en tanto eje primordial en el contacto con los sujetos de su intervención. A su vez, la autora retoma los desarrollos de Ricoeur (2006) para señalar que el *ethos* se traduce en un carácter que se ejercita y se conquista mediante el hábito, gracias a la reiteración de determinadas acciones en los contextos compartidos. De este modo, se constituye una huella en la trama vital, dejando sellos propios que cada individuo despliega como marcas en su historia vivida intersubjetivamente y que representan la clave de la organización de la enseñanza en las prácticas supervisadas de la educación superior.

Las PPS de Psicología Educacional en el contexto actual: inclusión educativa y desafíos institucionales

La asignatura Psicología Educacional es de carácter obligatorio, tanto para la Licenciatura como para el Profesorado en Psicología, y corresponde al quinto año de ambas carreras. En este espacio, los y las estudiantes participan en proyectos y programas vinculados a la propia unidad académica, así como en instituciones y organizaciones donde se desempeñan profesionales de la disciplina en posiciones laborales específicas. Entre estos ámbitos se incluyen especialmente los proyectos de investigación y extensión universitaria, que constituyen escenarios privilegiados para articular la formación teórica con la práctica situada y socialmente comprometida.

En este marco, las PPS se configuran como un espacio de formación, permitiendo a los y las estudiantes experimentar el ejercicio profesional de la Psicología Educacional en instituciones educativas de nivel primario y secundario, así como en centros educativos complementarios⁵. La

⁵ Los Centros Educativos Complementarios forman parte del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires y dependen de la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Se destacan por ser espacios donde convergen la educación, el apoyo social y la inclusión. Su labor no solo complementa los aprendizajes que los y las estudiantes adquieren en los niveles de enseñanza formal, sino que también fortalece el vínculo entre las familias, las comunidades y el sistema educativo. Actualmente, desde la cátedra se articulan las PPS con el proyecto de extensión universitaria

mayoría de estas instituciones se encuentran ubicadas en zonas periféricas de los partidos de La Plata, Berisso y Ensenada.

A partir de esta inserción territorial, el propósito central de la práctica es favorecer la construcción de saberes situados y la reflexión crítica sobre el rol del/la psicólogo/a educacional. Para ello se realizan actividades como: observaciones áulicas, entrevistas a referentes claves de la institución -equipo directivo y de orientación escolar, docentes, preceptores- e intervenciones, cuya modalidad privilegiada es el taller con infancias y adolescencias, vinculadas con problemáticas actuales. La propuesta se organiza en torno a un eje temático general: Los desafíos contemporáneos de la educación inclusiva. A partir de este marco se delimitan dos ejes específicos que orientan las actividades: a) la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela y b) la construcción de la convivencia en las instituciones educativas.

Para sostener este proceso de formación, se oferta una propuesta pedagógica que incluye espacios de clases teóricas, de trabajos prácticos, de articulación teórico – prácticos, y de preparación y supervisión de las PPS; son Espacios de Prácticas Supervisadas (EPS). Este último dispositivo acompaña las distintas instancias que incluye la formación práctica en relación con la institución educativa receptora, abriendo al intercambio horizontal, de preparación, revisión y análisis de todo lo que va aconteciendo en el trabajo en territorio. Las PPS implementadas desde la cátedra Psicología Educacional promueven el trabajo colaborativo, el análisis de escenarios institucionales y la elaboración de informes que integran la experiencia práctica con los marcos teóricos de la disciplina. La confidencialidad de los datos obtenidos se garantiza mediante la firma de un acuerdo previo al inicio de la práctica y se adoptan los recaudos necesarios para garantizar que las actividades académicas de las instituciones participantes no se vean afectadas.

No obstante, la organización pedagógica debe comprenderse en relación con las condiciones epocales y las instituciones concretas donde se desarrolla, las cuales enfrentan cada año escenarios cada vez más complejos y diversos, atravesados por una marcada desigualdad y fragmentación social. En este contexto, las brechas sociales, educativas y digitales se incrementan, lo que vuelve imprescindible precisar que entendemos por educación inclusiva para poder delinear políticas educativas acordes, capaces de orientar una transformación del genérico derecho a la educación en un concreto derecho a una educación inclusiva.

En este sentido, Echeita. y Ainscow (2011) plantean que para definir que entendemos por inclusión debemos considerar cuatro elementos fundamentales. En primer lugar, la inclusión debe concebirse como un proceso en permanente construcción. En segundo término, implica garantizar la presencia, la participación y el éxito de todos y todas las estudiantes. En tercer lugar, requiere la identificación y eliminación de las barreras que obstaculizan dicho proceso. Finalmente, la inclusión pone un énfasis particular en aquellos grupos de estudiantes que se encuentran en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar. Un debate sobre estos

titulado "Convivencia y construcción de lazos sociales en escuelas: Acompañamiento de trayectorias educativas y construcción de subjetividades de estudiantes en contextos de desigualdad social" dirigido por la Esp. Irina Iglesias y codirigido por la Lic. y Prof. Giuliana Perín.

términos puede llevarnos a un mayor entendimiento del principio de inclusión y sus implicancias en la práctica educativa.

Ahora bien, como sostiene Echeita (2022) este ejercicio no puede pensarse sin articular y analizar qué ocurre hacia adentro y afuera de las escuelas, así como en el conjunto del sistema educativo. Los cambios que deben implementarse para la concreción de sistemas más inclusivos requieren de revisiones en los diferentes niveles (multinivel/sistémico) y corresponde a diferentes actores educativos (multiagencia) alineados por una misma meta: responsables de la administración educativa en sus diversos niveles, inspectores, directivos, conjunto del profesorado, equipos de orientación escolar, personal auxiliar y familias. Incluso nos compete a quienes desde la Universidad investigamos, hacemos extensión y formamos a las nuevas generaciones de profesionales que trabajan en educación.

Atendiendo a estos desafíos, los EPS ofertados desde la cátedra habilitan una horizontalidad dialógica entre pares y docentes, orientada a la problematización de los problemas que se presentan y la planificación las intervenciones correspondientes. En este marco, aparece el componente de ayuda y acompañamiento a estudiantes con un propósito inclusivo, que invita a explorar o interrogar otros recursos, otras perspectivas, otras visiones que se vienen trabajando desde los diferentes espacios pedagógicos de Psicología Educacional. Así mismo, se promueve el trabajo colaborativo y cooperativo en esta instancia de formación, una capacidad de trabajo imprescindible para el ejercicio de nuestra disciplina en escenarios cada vez más complejos y cambiantes.

Aportes y desafíos para la formación profesional en psicología

En el marco de los aprendizajes fundamentales para el siglo XXI señalados por el Informe Delors (1996), la formación universitaria se concibe como un proceso integral que articula: el saber conocer, el saber hacer, el saber vivir juntos y el saber ser. Las PPS constituyen un espacio privilegiado para poner en juego estos aprendizajes, al favorecer la construcción de competencias técnicas, sociales y éticas en escenarios reales de intervención.

En este caso, queremos poner en valor las voces de los y las practicantes que han transitado por PPS en el ámbito educativo. Sus vivencias permiten reconocer los aportes y desafíos que generan las prácticas en la formación profesional, mostrando aprendizajes valiosos y tensiones que requieren ser problematizadas.

Entre los aportes y aprendizajes más destacados señalan:

- Competencias profesionales: La posibilidad de desplegar herramientas en el trabajo con infancias y adolescencias, la capacidad de reflexionar críticamente en situación frente a escenarios complejos.
- Dimensión social: Construcción de vínculos con pares, agentes institucionales y estudiantes de distintos niveles educativos.

- Motivación y compromiso: Implicación y compromiso con su formación, entusiasmo que generan los pequeños cambios alcanzados en las intervenciones, el acercamiento al debate y el intercambio; interés por incorporarse como participantes en proyectos de extensión e investigación a partir de las experiencias vivenciadas en sus PPS.
- Reflexión crítica: Comprensión de la importancia del trabajo continuo y sistemático para generar transformaciones a largo plazo.

Al mismo tiempo, los y las estudiantes identifican ciertos desafíos o dificultades que atraviesan la experiencia, tales como:

- Condiciones institucionales: Cancelaciones y reprogramaciones por paros o falta de recursos en las instituciones receptoras.
- Dinámicas áulicas: Dispersión por parte de estudiantes, que junto con conflictivas áulicas requieren estrategias de intervención sostenidas; poca disposición -en algunos cursos- hacia la conformación de grupos de trabajo distintos a los elegidos por propia voluntad.
- Necesidades pedagógicas: Exigencia de mantener la atención del grupo durante el desarrollo de las actividades; dificultades en la comprensión de consignas; necesidad de andamiaje continuo para sostener las actividades planificadas.

En conjunto, los aportes y desafíos evidencian que las PPS constituyen un espacio de formación complejo, donde se articulan aprendizajes técnicos, sociales y éticos con tensiones institucionales y pedagógicas que invitan a la reflexión en y sobre la práctica profesional. Esta complejidad se refleja particularmente en el recorrido por las PPS en ámbitos educativos, sostenido desde la cátedra de Psicología Educacional. Se promueven aprendizajes sobre el saber hacer, el saber estar y el saber vincularse, favoreciendo la capacidad de pensar en situación, con otros y para otros. No obstante, es necesario reconocer que se trata de una primera aproximación intensiva al territorio, desarrollada en el marco de un cuatrimestre. Al encontrarse las prácticas integradas a las asignaturas, estas cursadas se caracterizan por ser intensivas y con una gran carga horaria en un periodo breve, lo que en ocasiones genera la sensación de una carrera contra el tiempo que dificulta una reflexión en profundidad sobre el proceso de formación realizado.

En este contexto, resulta imprescindible el acompañamiento docente desde el rol supervisor -o incluso concebido como co-visor- desde donde se brinden andamiajes durante todo el proceso de trabajo y habiliten espacios de reflexión crítica.

De este modo, las PPS se consolidan como un puente entre la formación académica y la práctica social, fortaleciendo la preparación de profesionales críticos, responsables y comprometidos con la transformación de la realidad. Ahora bien, esta experiencia inicial puede complementarse y complejizarse mediante la incorporación posterior como integrantes a proyectos de investigación y/o extensión universitaria en curso. Estos espacios, con otros plazos y objetivos, permiten continuar construyendo saberes junto a la comunidad y contribuir a la generación de contextos más inclusivos.

Conclusiones

Las PPS en el campo de la Psicología Educacional constituyen un componente estratégico en la formación universitaria de los y las profesionales de la Psicología, ya que permiten articular los saberes teóricos con la experiencia situada en instituciones educativas reales. Estos espacios de construcción colectiva de saberes y experiencias, es una contribución clave para pensar una Psicología que no se limite a lo académico formal, sino que dialogue con las tensiones y desafíos reales del presente. Su valor radica en que no se limitan a ser un espacio de aplicación, sino que habilitan un proceso de problematización y reflexión de los contextos escolares, favoreciendo la construcción de competencias profesionales que trascienden la mera aplicación técnica, contribuyendo a la construcción de una identidad profesional crítica y comprometida.

En este sentido, las PPS se inscriben en el debate contemporáneo sobre la necesidad de formar profesionales capaces de intervenir en escenarios complejos, atravesados por tensiones sociales, culturales y políticas.

Asimismo, la propuesta se organiza en torno a desafíos actuales de la educación inclusiva, lo que coloca a los y las estudiantes frente a problemáticas centrales de la agenda educativa contemporánea: la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela, y la construcción de la convivencia en las instituciones educativas. Estos ejes no solo orientan las actividades de entrevistas, observación e intervención, sino que también promueven la reflexión ética sobre el rol del/a psicólogo/a educacional y la responsabilidad social de su práctica. En este sentido, la experiencia aporta a pensar la importancia del trabajo interdisciplinario e interagencial como condición necesaria para responder a las demandas psicoeducativas actuales.

Es por ello que este valor formativo se traduce en la preparación de profesionales capaces de articular teoría, práctica y compromiso social, con una mirada crítica sobre las condiciones de producción del conocimiento y sobre el impacto de sus intervenciones. Así, las PPS no solo forman profesionales de la Psicología técnicamente competentes, sino también sujetos reflexivos, responsables y comprometidos con la transformación de la realidad.

De este modo, las PPS se consolidan como un espacio formativo que fortalece la vinculación entre universidad, comunidad y mundo del trabajo; promoviendo una intervención psicológica situada, ética y socialmente responsable. Su relevancia, por tanto, no se reduce a la experiencia estudiantil inmediata, sino que se proyecta en el horizonte de una Psicología Educacional capaz de responder a los desafíos de la inclusión y justicia educativa desde una mirada situada y estratégica.

Referencias

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. UNESCO.

- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26- 34.
- Fernández Pérez, J. A. (2001). Elementos que consolidan el concepto profesión. Notas para su reflexión. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15503202>
- Honorable Consejo Directivo (2011). Reglamento de Enseñanza y Promoción para la carrera de Licenciatura. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. <https://www.psico.unlp.edu.ar/gestion-academica/reglamentos>
- Ley de Educación Superior N.º 24.521 (1995). Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación de la Nación – Educación Superior (2009). Resolución N° 343/09. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-343-2009-158472/texto>
- Ministerio de Capital Humano, Secretaría de Educación (2025). Resolución 987/2025. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/328039/20250708>
- Perrenoud, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Grao.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos de reconocimiento. Tres estudios*. Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez Vazquez, M. J. (2016). Capítulo V: Ethos profesional y práctica psicológica y Cap. VIII: Investigación psicológica, responsabilidad y límites éticos. En M. J. Sánchez Vazquez (coord.). *Contribuciones éticas al ámbito científico y profesional de la Psicología* (pp. 54-61, 92-99). Edulp. <http://hdl.handle.net/10915/54177>
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Paidós.
- Steiman, J. (2018) *Las prácticas de enseñanza -en análisis desde una Didáctica reflexiva-*. Miño y Dávila.

Bibliografía

- Cardós, P. D. (2016). Profesionalización de Profesores en Psicología graduados en la Universidad Nacional de La Plata. *Trayectorias Universitarias*, 2 (2). <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2625>
- Iglesias, I. (2018). Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) de estudiantes de Psicología de la UNLP en el ámbito educativo: una experiencia de entramado con extensión. universitaria. [Trabajo final de Especialización en docencia universitaria]. Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68762>

CAPÍTULO 4

Estigmas sociales sobre infancias y adolescencias en situaciones discapacitantes

María José Sánchez Vazquez

¿Qué es un estigma? En primer lugar, nuestra pregunta bucea en el significado etimológico-descriptivo del término. Según el Diccionario de la Real Academia Española (2014), el vocablo procede del griego antiguo *stigma* (στίγμα), sustantivo referido a una “punzada” o “marca”. El verbo griego *stizein* significa a su vez “tatuarse”. Su significación completa refiere a “marca hecha en la piel con un hierro candente”, en general, tatuajes realizados en la piel a esclavos o criminales para indicar su estatus o acción cometida. La idea general de una marca que pareciera indeleble es la que rescatamos de esta primera aproximación.

En segundo lugar, avanzamos sobre el significado del término en relación al sentido ligado a concepciones construidas culturalmente; nos preguntamos ¿qué es un estigma social?. Desde Psicología Social, Goffman (2009) nos ofrece una de las primeras elaboraciones de este concepto aglutinador. Un estigma significa, recuperando su sentido etimológico, una marca, señal o signo -pero ahora un rasgo físico, conductual, social-, que hace que quien porta la misma sea segregada/o e incluida/o en una categoría social devaluada; un grupo que suele ser visto y evaluado negativamente. De este modo, se caracteriza a las personas que portan esos rasgos de modo estereotipado, descalificador y discriminador. Una de las consecuencias en la autopercepción de estas personas a partir del surgimiento de sentimientos tales como la vergüenza, la culpabilidad y la creencia en la propia incapacitación. Por tanto, todo ello afecta la dimensión cognitiva, afectiva y conductual de quienes son estigmatizados, constituyendo una problemática de no fácil resolución para el desarrollo de una vida de calidad para los mismos (Goar, 2024).

En lo que sigue, abordaremos los estigmas sociales sobre las infancias y adolescencias con discapacidades y cómo estos afectan el ámbito escolar, para poder avanzar hacia propuestas educativas que eliminen estas barreras y propicien la convivencia escolar desde la diversidad y el reconocimiento mutuo y justo, en la superación de una mera tolerancia social.

Infancias deseadas-infancias no esperadas. Estereotipos sociales

La situación de discapacidad no afecta sólo a las personas en cuestión, sino -y en todos los casos- a sus familias y afectos próximos.

Schorn (2013) afirma que se produce una verdadera conmoción cuando alguien con alguna característica socialmente marcada como “diferente” adviene al mundo, sea porque nace o porque su condición existencial se trastoca. Esta conmoción es tramitada de diferentes modos en relación a las diferentes posiciones subjetivas de los afectados. Intervienen muchos factores que sobredeterminan el nuevo escenario social-familiar: la discrepancia entre el hijo deseado y el real, la personalidad y modos psíquicos de afrontamiento de situaciones nuevas y conflictivas por parte de cada miembro de la familia, la propia historia familiar -más o menos con situaciones traumáticas vivenciadas anteriormente-, la posibilidad o no de contar con apoyos externos y profesionales, el nivel socioeconómico y cultural, los imaginarios y estereotipos prevalentes sobre las discapacidades, el momento experiencial del diagnóstico; entre los puntos centrales.

Si bien creemos que cada entorno familiar y sus integrantes resuelven de modo particularísimo este tipo de situaciones quizá no esperadas, vamos a referir a lo presentado por la autora respecto a las etapas transitadas cuando está presente el intento de elaborar tal conmoción inicial.

Durante el período marcado por la novedad que impacta, observamos las siguientes vivencias más o menos secuenciales: (1) el shock, representado por una abrupta alteración de estados anímicos tales como una sensación de impotencia o paralización, un “no saber qué hacer”; (2) la negación y búsqueda de culpables, la idea de que lo que sucede no puede ser, que existe un error en la información/diagnóstico, una ansiedad abrumadora que lleva a la furia o a un estado de depresión; (3) la recuperación, donde poco a poco los sentimientos se atenúan, bajan los niveles de ansiedad y tristeza, junto a otras vivencias y emociones nuevas surgidas; y, (4) la reorganización, referida básicamente a la aceptación de la situación no esperada y a la búsqueda de un nuevo y no fácil equilibrio familiar.

Más allá de las particularidades, nuestra observación está dirigida a la pregnancia de los estereotipos sociales respecto de la infancia y de la adolescencia de algún modo concebida como “perfecta”: “el niño ideal y deseado”, “el niño normal”, “el adolescente sin problemas”, “las infancias y adolescencias como el futuro de las sociedades desarrolladas”, etc., etc. y su impacto, cuando aparecen diferencias consideradas relevantes y en desventaja, en las oportunidades de realización de una vida de calidad para estos sujetos en desarrollo.

Es necesario destacar que estos estereotipos sociales son reproducidos tanto en las acciones como en el lenguaje -recordemos la performatividad del lenguaje en los actos de habla (Austin, 2009)- y devienen en estigmas sociales marcando la propia identidad de los sujetos. Afectan su vida diaria; familia, amigos, escuela, vida social y laboral, todo se trastoca y parece opacarse al centrarse en la discapacidad y no en la persona.

Vamos a destacar que, muchas veces, el entorno es el que “discapacita” aún más a estas personas, más allá de las limitaciones propias de su condición real. En este sentido, preferimos, para nuestro caso, hablar de “infancias y adolescencias en situaciones discapacitantes”. Movimientos al interior de estos colectivos, tales como el *Foro de la Vida Independiente*, han realizado propuestas extremas de cambios en las maneras de nominar la discapacidad. Romañach Cabrero (Valles, 2005) ha planteado el término “diversidad funcional”, evitando así el etiquetamiento

y criticando los cambios generados en las últimas décadas por la Organización Mundial de la Salud -OMS- (2001, 2011) para los diagnósticos de estas personas. De todos modos, creemos que ha sido muy importante el viraje en la nomenclatura de la OMS, desde un paradigma exclusivamente médico-rehabilitados hacia una visión más ecologista, en especial en lo referido a las infancias y adolescencias con discapacidades (Borzi, Sánchez Vazquez y Talou, 2019). En línea con los fundamentos ético-filosóficos y criterios de los derechos humanos y considerando el rápido crecimiento de las personas entre los primeros 10 años de vida y cambios posibles hasta los 20 años, la OMS se promulga ante todo por un lenguaje positivo y descriptivo, sin estereotipos prefijados y en pos de la autodeterminación siempre posible en los contextos que habitan. Es correcto, pues, mencionar que “un niño posee una limitación en las actividades de aprendizaje” y no que “es un niño discapacitado” (OMS, 2011). Desde la consideración de que el lenguaje produce, modifica y orienta el pensamiento y las actitudes, ha sido importante este tipo de movimiento internacional en esferas de la salud y la educación, con intención de preservar a las personas; en nuestro caso, sin definir las por su condición discapacitante. Por otra parte, los cambios en las clasificaciones respecto a estos colectivos -como mencionamos, hacia una visión más integral y ecologista- han permitido realizar un análisis más complejo y real, a la vez, respecto del estado de salud, del perfil de funcionamiento y de los grados/estadios de la discapacidad que portan los individuos; así como de las limitaciones y posibilidades del entorno para una participación plena y ejercicio de sus derechos.

Estigmas sobre las infancias con discapacidades

En otros trabajos (Borzi y Sánchez Vazquez, 2022; Sánchez Vazquez, 2015), hemos referido la relación entre la asignación de estereotipos devaluadores a los colectivos de las personas con discapacidades producto de estigmas sociales. Respecto de las infancias y adolescencias con discapacidades suele asociarse la convicción de una mayor vulnerabilidad respecto a sus pares infantiles o adolescentes, sumado al tipo de discapacidad presente y edad.

En términos generales, se pueden delimitar los siguientes estigmas sociales sobre las personas con discapacidades, estrechamente conectados entre sí: (1) la confusión entre enfermedad y diversidad funcional; (2) la confusión entre autonomía funcional y autonomía moral; (3) la ponderación exagerada de la faz vulnerable infantil que funciona diversamente; y, (4) la necesidad de una conducta ética profesional paternalista incrementada en estos casos.

Respecto de los estigmas (1) y (2), se han realizado críticas desde el paradigma social y los Derechos Humanos (Palacios y Bariffi, 2007; Palacios y Románach Cabrero, 2006). El paradigma social sobre las discapacidades coloca el foco de atención en las diversidades funcionales que presentan los sujetos y cómo, algunos de esos modos de funcionar significan una desventaja social.

El estigma (1) es criticado estableciendo que el modo de funcionar diversamente de una persona con alguna discapacidad no tiene nada que ver con portar una enfermedad. La primera -la

diversidad funcional- refiere a las funciones que puede desarrollar un individuo, y, por ende, a las actividades y la participación del mismo en los contextos y ambientes que lo rodean. La segunda -el estar enfermo- da cuenta de una condición de salud. Palacios y Romanach Cabrero (2006) nos aclaran esta relación a partir de algunos ejemplos que citamos:

Se pueden afirmar lo siguiente sobre la relación entre la enfermedad y la diversidad funcional:

- No toda enfermedad genera una diversidad funcional (gripe, faringitis, etc.)
- Una enfermedad puede tener como efecto la diversidad funcional (esclerosis múltiple, Alzheimer, etc.)
- Una diversidad funcional no implica necesariamente una enfermedad (tetraplejía, ceguera, sordera, etc.). (pp. 120-121)

Y más abajo:

Por lo tanto, si se centra el discurso en la perspectiva social o de discriminación de las personas, se entiende que una persona con diversidad funcional puede tener o no una enfermedad, pero lo que tiene seguro es un cuerpo diferente (en estructura o funcionalidad) y una discriminación permanente derivada de su entorno. (p. 121)

Esta confusión se instala a partir de la preeminencia del paradigma médico-rehabilitador. En este último, la persona que funciona diferente (porque, por ejemplo, no tiene visión o audición) es alguien discriminada, imperfecta, a la que es necesario corregir, restaurar. El uso del término “diversidad funcional” (Palacios y Bariffi, 2007), en lugar del tradicional “discapacidad”, circunscribe la idea de que una persona puede funcionar de modo diferente, quizá de la mayoría de los miembros de su sociedad, y que ello debe considerarse un valor en sí mismo. No existe una única versión de lo humano, ni biológica ni socioculturalmente.

Por último, según estos autores, prevalece el mito del sufrimiento asociado a este primer estigma. Lo cual es el resultado de la confusión entre el sufrir y el tener una dificultad (individual y/o social) en relación a la situación discapacitante.

La propuesta para intentar superar este primer estigma consiste en poder centrarse en la novedad que aporta la diversidad funcional; diferente postura a querer establecer qué es lo que falta y cuánto se sufre por ello. La visualización de la diversidad funcional respecto a la condición discapacitante es importante no para rehabilitar o curar, sino para realizar mejores evaluaciones y acciones profesionales respecto de cómo mantener y/o elevar la calidad de vida de la persona en cuestión. Desde el punto de vista los derechos humanos, bajo el criterio universal, las diferencias humanas son irrelevantes para la consideración de la dignidad. Todos y cada quien son dignos, merecen respeto y son un valor en sí mismo, donde las notas particulares, lejos de ser un disvalor, siempre aportan y benefician a la sociedad en su conjunto (ONU, 2006).

El estigma (2) refiere a dos ideas indiferenciadas que tendrían que distinguirse: por un lado, la autonomía moral y, por otro, la autonomía funcional. El concepto de autonomía funcional remite a la posibilidad o no de manejarse por los propios medios en diversos ámbitos, de realizar tareas características de la mayoría estadística de los seres humanos (caminar, hablar, oír, ver, entre otras). La autonomía moral puede ser entendida como la característica, habilidad y/o capacidad para la acción voluntaria y autodirigida de los individuos, sin coacciones (Beauchamp y Childress, 1990). La imagen moderna -legado kantiano- de un sujeto adulto ideal, plenamente autónomo, que puede y debe autogobernarse por estar gobernado por la razón, impregna hoy socialmente la errónea idea de que las personas con restricciones funcionales -planteadas como discapacidades- carecen precisamente de la capacidad para el autogobierno y el consecuente ejercicio de una libertad moral en la toma de decisiones.

Desde una postura crítica, la propuesta respecto a este segundo estigma consiste en no confundir limitación o restricción en la funcionalidad con limitación en la autodeterminación. En clave de derechos humanos, precisamente se reivindica siempre la posibilidad de que las personas con estas condiciones formen parte en la toma de decisiones en lo que a ellas respecta. Incluso, muchas veces, la no-capacidad en decidir deriva no tanto de una limitación propia como de un entorno discriminatorio y sin igualdad de oportunidades, por ejemplo, en la esfera educativa. Según Romañach Cabrero y Centeno Ortiz (2007):

En un mundo utópico, en el que no hubiera discriminación para las personas con diversidad funcional y éstas dispusieran de plena igualdad de oportunidades, la autonomía moral y la autonomía física no estarían vinculadas (...) No obstante, la discriminación y la falta de igualdad de oportunidades de este colectivo que, a día de hoy, se da en todos los ámbitos, es la responsable de que esa vinculación exista (p. 8)

Por último, estos autores han propuesto el término novedoso de “InDependencia” en contraposición al tradicional concepto de dependencia. InDependencia se refiere al “respeto a la dignidad y a los derechos humanos de las personas, que garantizan la no discriminación e igualdad de oportunidades para ejercer toda su autonomía moral y física” (p. 9).

Sobre las infancias y adolescencias, es importante recordar que la autonomía –ya sea funcional y/o moral– es un logro que se va construyendo y consolidando según avanza la edad, de acuerdo a las oportunidades dadas contextualmente. También la autodeterminación es posible para infantes y adolescentes que pertenecen al colectivo; y debería ser considerada teniendo en cuenta las particularidades.

Los estigmas (3) y (4) resultan una derivación específica de los dos primeros mencionados, aplicados a las infancias y adolescencias que portan algún tipo de discapacidad.

El estigma (3) refiere a la preeminencia de la faz vulnerable de estos colectivos. En términos generales, es necesario entender la paradójica condición existencial básica que refiere Ricoeur (2008): somos, a la vez, autónomos y vulnerables. Tenemos que asumir que la vulnerabilidad es

real: enfermedades, muerte, desigualdades socioculturales y económicas; mientras que la autonomía es siempre por hipótesis, esto es, se presenta como la posibilidad de autorrealización, cualquiera sea las condiciones reales del existir.

Cuando nos referimos a las infancias y adolescencias con discapacidades, la antítesis autonomía-vulnerabilidad toma su forma propia en el imaginario social: de acuerdo al estado de prematuración en que nacen los seres humanos, la existencia de estas personas se liga rápidamente a una idea de dependencia e indefensión contra el mundo (Sánchez Vazquez, 2007). Si, por otra parte, las condiciones existenciales son, en cierto modo, desfavorables (nivel socioeconómico y cultural, por ejemplo), esta lectura social se recrudece. Desde este tipo de percepciones, el infante o adolescente con discapacidades no tendría posibilidad en desarrollar su autonomía.

La propuesta para derribar este estigma parte, por un lado, de la aceptación real de esta condición humana paradójica, sintetizada en el par autonomía-vulnerabilidad. Todo ser humano la porta. Por otro lado, es importante entender que vulnerabilidad existencial no es sinónimo ni puede confundirse con debilidad física y/o psíquica, ni con dependencia absoluta.

Ningún ser humano puede sobrevivir en este mundo si no es a partir de la intersubjetividad constitutiva: cada quien, al nacer indefenso, tiene posibilidad de supervivencia sólo gracias a otros que asumen su llegada como semejanza y novedad. Por ende, la intersubjetividad recíproca se vuelve en la única posibilidad de supervivencia física, simbólica e identitaria de cada quien. Pero intersubjetividad no es lo mismo que reciprocidad (Ricoeur, 2008). Aceptar la intersubjetividad significa aceptar en nuestras vidas la presencia de los otros -los nominados, como los otros cercanos; pero, también, los anónimos, como las instituciones- que nos reciben y de los cuales no podemos prescindir. La reciprocidad, a diferencia, implica una conquista en el interjuego de relaciones, no se da espontáneamente. Domingo Moratalla (2013) sostiene que la reciprocidad o mutualidad se da cuando podemos hablar del reconocimiento entre seres agentes y padecientes de la acción en sentido fuerte, porque hay un reconocimiento del otro como semejante y diferente a la vez. En cada encuentro con los otros, es necesario realizar el pasaje de la intersubjetividad necesaria a la reciprocidad elegida, lo cual nunca deja de ser tensionante. De esta forma podemos hablar -con Ricoeur (2008)- de las variadas formas existenciales de atestación subjetiva, donde vamos padeciendo la acción de los otros sobre nosotros, pero, y lo que es fundamental, podemos ir desplegando nuestra potencia en el actuar, al ser reconocidos por otros en nuestras capacidades/vulnerabilidades, e ir creando nuestra identidad.

Cuando la discapacidad es una marca en la historia del infante/adolescente, la faz vulnerable toma protagonismo y se vuelve un estado de indefensión máximo y dependencia vital absoluta. Desde la fenomenología de la pasividad (Sánchez Vazquez, 2016), estas personas padecen constantemente la acción de los otros sobre ellas, sin vivir ninguna situación donde puedan atestar de sí, esto es, ser capaces.

Finalmente, el estigma (4) da cuenta de conductas profesionales donde aparecen incrementadas acciones paternalistas muchas veces innecesarias. Este estigma es una consecuencia directa de los estigmas anteriores en los diferentes ámbitos del desempeño del rol profesional.

Falazmente se cree que las infancias y adolescencias con discapacidades, además de ser infantes y adolescentes, portan una enfermedad, una incapacidad o son más vulnerables que el resto de sus pares sin estas condiciones. En consecuencia, en general, el tratamiento por parte de quienes toman contacto con este colectivo (padres, docentes, profesionales, entre otros) se vuelve fuertemente paternalista, negando toda posibilidad de autonomía.

Un hito importante para estas personas fue, sin dudas, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), primera convención de derechos humanos en el Siglo XXI. Palacios y Bariffi (2007) explicitan que no se han creado nuevos derechos especiales para estos colectivos, sino que se ha consolidado el principio de no discriminación, en vistas a un reconocimiento efectivo de la igualdad de todos. En ámbitos profesionales, este afán de igualdad lograda declarativamente ha opacado muchas veces la posibilidad de toma de decisiones propias de estas personas, aún más cuando son menores de edad. Cómo sostuvimos, la reciprocidad -que incluye el reconocimiento- siempre se da de modo tensionante. Reconocer al otro en su discapacidad puede conllevar cierta anulación de las capacidades particulares, en la buena intención profesional de reparar una situación significada como carencia.

La propuesta para superar este estigma es entender que no se trata del ejercicio de un paternalismo fuerte, acción profesional justificada en el principio de beneficencia que anula la iniciativa del otro a cargo. La apuesta está en ejercitar un paternalismo situado, donde se trata de entender y trabajar con las fortalezas, limitaciones y obstáculos propios y de los contextos. Schorn (2013) recupera las acciones profesionales esperables del docente como el “segundo agente de salud en la prevención” (p. 43) -junto a los padres y al profesional de la psicología, como primer y tercer agente de salud-.

Como parte del bien pedagógico “educabilidad” (véase capítulo 1 del presente libro), la autora sostiene que la tarea central con estos colectivos consiste en “accionar para el desarrollo de las capacidades físicas, intelectuales o psíquicas del niño y del adolescente y su inserción en la sociedad” (p. 43). Este objetivo complejo, prosigue, promueve en los padres ciertas fantasías sobre el rol del docente, tales como: la función del mago/hechizara, ser el salvador/a, constituirse en delegado/a y/o operar como orientador familiar. En todos esos roles asignados, quien ejerza la docencia será quien pueda recuperar totalmente al infante/adolescente, porque sabrá hacer más que los padres, se ocupará de todas sus necesidades y guiará a la familia sobre qué hacer en cada situación, devolviéndoles a alguien “completo”. Es interesante observar que, más allá de que estas posiciones fantasiosas de la familia son esperables, la contracara para la viabilidad de estas expectativas es, precisamente, el ejercicio de un paternalismo exagerado, fuerte, por parte del profesional de la docencia; acto profesional que siempre debería evitarse. Acompañar al alumno y a sus familiares, orientando sí, pero descubriendo siempre conjuntamente y en el reconocimiento mutuo, potencialidades y limitaciones de cada quien.

En conclusión

Superando los estigmas sobre las personas con discapacidades, la singularidad/particularidad es lo que debería priorizarse en cada acto profesional. Las infancias y adolescencias con discapacidades se vuelven el ejemplar de la pregnancia de los estigmas mencionados en diferentes ámbitos de actuación, en especial, el escolar. Muchas veces, un paternalismo exagerado, centrado en la vulnerabilidad real, no permite “ver” las posibilidades efectivas de autodeterminación en construcción de estas infancias y adolescencias.

La protección especial hacia este colectivo es ya un derecho adquirido, necesaria para su desarrollo autónomo en función de la edad, sin olvidar que la primera consideración debería ser siempre su estatus infantil o adolescente, y no su situación de discapacidad. De este modo, se evita el prejuicio moral que confunde la ayuda justa para el propio desempeño (actividades, habilidades, tareas) con la capacidad en construcción para la toma de decisiones propias; muy diferente a su funcionalidad posible en los entornos que habita; el aula, sea el caso.

Es de esperar que, superando estos estigmas sociales, se pueda realizar efectivamente la igualdad en sus cuatro sentidos (Mathiason, 2002; en Borzi y Sánchez Vazquez, 2022) para este colectivo en entornos escolares inclusivos: iguales derechos universales -derechos a la educación-, igual trato -equidad-, iguales oportunidades de participación e iguales resultados para su realización como personas dignas.

Referencias

- Austin, J. L. (2009). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.
- Beauchamp, T y Childress, J. F. (1999). *Principios de Ética Biomédica*. Mason.
- Borzi, S. y Sánchez Vazquez, M. J. (2022). El derecho a la inclusión escolar y el rol docente en el nivel inicial. En AA.VV., *Educación inclusiva para niñas y niños con discapacidades. Derechos de las infancias, cuidado y formación docente* (pp. 29-50). *Novedades Educativas*. ISBN 978-987-538-930-4
- Borzi, S., Sánchez Vazquez, M. J. y Talou, C. (2019). *Infancia, Discapacidad y Educación Inclusiva. Investigaciones sobre perspectivas y experiencias*. Ed. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/83689>
- Domingo Moratalla, T. (2013). *La ética hermenéutica de Paul Ricoeur*. Hermes
- Goar, H. (2024). Estigmas sociales. <https://www.ebsco.com/research-starters/social-sciences-and-humanities/social-stigmas>
- Goffman, E. (2009). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Organización Mundial de la salud (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y la Salud. https://aspace.org/assets/uploads/publicaciones/e74e4-cif_2001.pdf
- Organización Mundial de la salud (2011). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y la Salud. Versión para la Infancia y la Adolescencia. <https://www.minsa-lud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/INEC/INTOR/cif-ia-oms.pdf>

- Organización de las Naciones Unidas (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Palacios, A. y Bariffi, F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cinca.
- Palacios, A. y Romañach Cabrero, J. (2006). El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. Ediciones Diversitas. https://dlsiis.fi.upm.es/dpt/Documentos/Modelo_diversidad.pdf
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la Real Academia Española*. <https://dle.rae.es/diccionario>
- Ricoeur, P. (2008). *Lo Justo, volumen 2*. Trotta.
- Romañach Cabrero, J. y Centeno Ortiz, A. (2007). Fundamentos bioéticos para la “InDependencia”. Foro de Vida Independiente. https://www.diversocracia.org/docs/Fundamentos_bioeticos_para_la_inDependencia.pdf
- Sánchez Vazquez, M. J. (2007). Ética e Infancia: el niño como sujeto moral. *Revista Fundamentos en Humanidades*, VII, I (15), 179-192. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/2794>
- Sánchez Vazquez, M. J. (2015). Derechos Humanos e Infancia con diversidad funcional. Reflexiones sobre su autonomía, vulnerabilidad e igualdad en los ámbitos educativos. En Taborda, M. (comp.), *Repensar la Universidad en la Diversidad Latinoamericana*. Rosario: Labor de Libros Editor. ISBN 978-987-677-084-2.
- Sánchez Vazquez, M. J. (coord.) (2016). *Contribuciones éticas al ámbito científico y profesional de la Psicología*. Edulp. <http://hdl.handle.net/10915/54177>
- Schorn, M. (2013). *Discapacidad. Una mirada distinta. Una escucha diferente*. Lugar Ed.
- Valles, V. (Dir.) (2005). Javier Romañach y el Foro de Vida Independiente. Entrevista. *Panorama Social*, N° 2. Sección: Voces a contracorriente (pp. 98-101). ISSN 1699-6852. <https://www.funcas.es/wp-content/uploads/Migracion/Publicaciones/PDF/1186.pdf>

SEGUNDA PARTE

Experiencias sobre estudiantes e inclusión educativa de personas con discapacidades

CAPÍTULO 5

Opciones académicas para estudiantes universitarios con discapacidades

María Florencia Gómez

En el ámbito educativo, el pasaje de un modelo rehabilitador, médico y hegemónico, muy vigente en el siglo pasado a un modelo social y de derechos humanos hacia finales del siglo XX, marcó un cambio relevante en las conceptualizaciones sobre qué es enseñar, qué aprender y quién es ese sujeto de aprendizaje, con su capital social y cultural, sus potencialidades y con su funcionamiento particular. También, se destaca la identificación y remoción progresiva de las barreras que todos los individuos experimentan al participar en las instituciones por las que circulan, se socializan y se forman para ser; en un futuro próximo, miembros activos de la sociedad en la que viven.

Estos cambios motivaron también las exigencias del colectivo de docentes por su profesionalización y por una formación continua para mantenerse actualizados en las nuevas formas de pensar y de intervenir en situaciones específicas con grupos sociales de mayor vulnerabilidad, por haber sido marginados sistemáticamente de la escolaridad regular (Talou *et al*, 2019).

Desde la adhesión de nuestro país a la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) en el año 2008, se ha avanzado en materia de visibilización de los derechos, pero también en los desafíos con que se enfrentan las instituciones educativas con los adolescentes y los adultos que llegan al nivel de educación superior universitaria.

Este capítulo se centra en explorar la educación inclusiva de estudiantes en situación discapacitante en el nivel universitario. Se relevan las conceptualizaciones sobre la discapacidad y cómo sus cambios inciden en las instituciones, sus representaciones y prácticas. Además, se sistematiza el marco normativo nacional e internacional que posibilita la inclusión de personas con discapacidades en este nivel y las propuestas tecno-pedagógicas que ofrecen las universidades estatales. Finalmente, se presentan reflexiones sobre las oportunidades de aprendizaje y accesibilidad académica para dichos colectivos.

Debates actuales sobre los sentidos de la discapacidad y la inclusión educativa

Desde la antigüedad a la actualidad, diferentes sociedades y culturas construyeron diversos sentidos filosóficos, religiosos o seculares sobre la discapacidad. También, se propusieron múltiples lugares para las personas con discapacidades físicas, sensoriales o mentales, por dentro o por fuera de los intercambios sociales.

Hacia finales del siglo XIX y principios del XX, con la consolidación de la medicina y la psiquiatría como disciplinas, se construyeron nuevas interpretaciones científicas sobre las discapacidades, legitimando las prácticas sociales paternalistas y de asistencia social pública sobre las personas con discapacidad. Estos sentidos se consolidaron con el modelo médico hegemónico, que atribuía limitaciones en las capacidades esperables estadísticamente en una persona para su grupo de edad, social y de pertenencia por falta o falla en el funcionamiento del cuerpo o de un órgano. La discapacidad es entendida en ese contexto como una enfermedad producto de causas naturales y se propone mejorar la calidad de vida de las personas afectadas mediante la prevención, la internación y aplicación de tratamientos. Por ello, se proponen prácticas educativas y médicas que rehabiliten y normalicen dicho funcionamiento desviado (Angelino, 2009; Palacios, 2008) y logren así la integración social.

Sin embargo, hacia la década de 70 en Estados Unidos e Inglaterra comienzan a consolidarse otras lecturas de la discapacidad desde movimientos sociales de las propias personas con discapacidades, donde se la interpretan como una forma particular de opresión. El modelo social sostiene que la sociedad no ofrece los servicios apropiados a las personas con discapacidades para que puedan desarrollar su potencial como otros miembros de la sociedad y puedan ser valorados sus aportes a la misma. Se atiende a las capacidades de todas las personas y, por ello, todos deberán tener las mismas oportunidades de desarrollo en las diferentes instituciones. En este modelo se cuestiona la medicalización y la institucionalización del modelo rehabilitador, y se propone la accesibilidad y el diseño universal a través de prácticas que favorecen la inclusión (Palacios, 2008; Palacios y Romañach, 2006).

Además, se cuestiona que la discapacidad se transforma en una marca física o mental que cristaliza sentidos como enfermedad o tragedia, pasividad, inferioridad e indefensión. Estos sentidos funcionan como estigmas sociales, barreras mentales (prejuicios) o marcadores de la discapacidad, que no están distribuidas de modo homogéneo en los distintos grupos sociales; son descalificaciones que deshumanizan, oprimen y obstaculizan la participación social de las personas en situación de discapacidad en actividades como el estudio, el trabajo, pero también para disfrutar de un espectáculo, casarse o ejercer su maternidad o paternidad (Ferrante, 2019).

Estos estigmas configuran subjetividades despojadas de la propia condición humana y se manifiestan a través del lenguaje, del manejo de los cuerpos como si no tuvieran autonomía, historia, afectos ni deseos y de la exposición privada en la esfera pública (Rojas, 2019). En el ámbito educativo, estos sentidos se transmiten a partir del lenguaje y las formas de actuar; es decir, muestran la posición o perspectiva oculta desde la que se posiciona un docente o un colectivo de docentes, y los modos en cómo legitiman su práctica con las personas con discapacidad (Caicedo Obando, 2022).

La discapacidad es definida hoy como una construcción social, histórica, política y multidimensional, que “lejos de constituir una definición abstracta y neutral, es el resultado de una lucha simbólica que se da en torno a los significados” (Ferrante, citado por Abascal *et al.*, 2021, 98). También, se la entiende “como una producción social que se sostiene en relaciones de asimetría y desigualdad” (Angelino, 2009, p. 48); dicha desigualdad es social y de poder e incide en cómo

se piensa y se mira al otro en tanto diverso, es decir, con su forma subjetiva particular de vivir y experimentar el mundo social y vincularse con otros. Por esto, tales relaciones disimétricas producen discriminación y exclusión, pero también pueden instalar una inclusión excluyente.

Además, esta conceptualización toma los aportes del modelo social y supone dos dimensiones relacionadas: a) condición de discapacidad o dimensión individual de la discapacidad: refiere a las limitaciones funcionales (también llamada diversidad funcional) que se identifican por medio de diagnósticos de salud en una persona, siguiendo los parámetros de lo normativo; b) la situación de discapacidad o dimensión social: alude a las interacciones de un sujeto con limitaciones funcionales en un entorno social y la consecuente respuesta social situacional y dinámica a tal condición de salud (Pantano, citado por Abascal *et al.*, 2021).

Marcos normativos sobre inclusión en la educación universitaria

Las conceptualizaciones del modelo social de la discapacidad, con la propuesta de una educación para todos y la inclusión de personas con discapacidad en todos los niveles educativos, se consolidan con la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994). En el 2000, con la Ley N° 25.280 se le dio carácter constitucional a la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (1999). En este documento se propone que los países firmantes adopten las medidas legislativas, sociales, educativas, laborales, y otras necesarias para eliminar la discriminación hacia las personas con discapacidad y permitir la integración en la sociedad.

En 2008, a través de la Ley N° 26.378, nuestro país adhiere a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (ONU, 2006) y adquiere jerarquía constitucional mediante la Ley N° 27.044. Es el primer tratado de derechos humanos del siglo XXI, que regula principios, derechos y obligaciones para que las personas con discapacidad puedan ejercer sus derechos en condiciones de igualdad.

Respecto de la educación inclusiva, otros instrumentos internacionales como la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 1966), la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (ONU, 1979) y la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) afirman que la educación es un derecho universal reconocido por el derecho internacional. Por esto, y para evitar la discriminación en el acceso a la educación, estas normativas proponen el desarrollo de sistemas educativos inclusivos. Asimismo, se produce un cambio de paradigma en el tratamiento de las discapacidades, correlativo a un nuevo marco jurídico internacional basado en el modelo social de la discapacidad. En éste se dejan de lado las causas individuales y se propone que la discapacidad se vincula con las limitaciones sociales o barreras (físicas, arquitectónicas, comunicativas, actitudinales o socioeconómicas) que existen para que las personas puedan ejercer sus derechos (Zuñiga *et al.*, 2022, pp. 12-13).

A nivel local, la Ley Nacional de Educación (LES) N° 26.206 de 2006 propone que el acceso universal, en todos los niveles educativos y modalidades, con una educación de buena calidad es un requisito para la integración social plena. La Educación Especial es la modalidad que se rige bajo el principio de educación inclusiva y asegurar el derecho a la educación en niveles inicial y medio de las personas con discapacidad. Además, la Ley Nacional de Educación Superior N° 25.573, que modifica la Ley 24.521 de 1995, propone que es el Estado el que debe garantizar el derecho a la educación en este nivel, así como los ajustes en accesibilidad (comunicacional, física, técnica y académica) para que las personas con discapacidad se formen y capaciten como profesionales; también recomienda los ajustes curriculares e institucionales necesarios para garantizar la investigación y formación en temáticas de discapacidad. Previamente, la Ley N° 22.431 (1981) y su modificatoria con la Ley N° 25.504 (2001) proponen un Sistema de Protección Integral para aquellas personas que cuenten con un Certificado Único de Discapacidad (CUD) y aseguraban a éstas su atención médica, su educación y su seguridad social, incluyendo el traslado en transporte, la eximición de peajes e impuestos y el acceso al trabajo, con un porcentaje no menor al 4% del plantel total del personal.

En 2022, en provincia de Buenos Aires se difunde la Comunicación Conjunta N° 1/22 titulada “La Educación Superior como derecho”. Ésta propone un debate sobre la definición de discapacidad desde la perspectiva de los Derechos Humanos y de las formas de enseñar y de aprender. Estas últimas están comprendidas en el marco de las tensiones entre lo conceptualizado como normalidad y diferencias por pertenencia a ciertos grupos por razones culturales, lingüísticas, de género o de discapacidad, y sus intersecciones vivenciadas. Propone definir a la Educación Superior como un derecho y como punto de partida, no de llegada. Su propósito es evitar la discriminación, reconocer y debatir de modo continuo sobre la diversidad y la dignidad de las personas y favorecer la accesibilidad de las instituciones de educación superior terciarias, no universitarias.

Como complemento a estas normativas nacionales, en relación a la accesibilidad a la información pública y a la internet, la Ley N° 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual (Art. 66 sobre accesibilidad) y Ley 26.653 de Acceso a la Información Pública proponen que los contenidos audiovisuales y de páginas web sean en formato accesible (subtitulado, con lengua de señas o audiodescripción) para colectivos que así lo requieran, como los de adultos mayores o personas con discapacidad (Zuñiga *et al.*, *op.cit.*, pp. 11-12).

Para finalizar este breve recorrido normativo, es importante volver a considerar el término de autonomía que propone la LES y sus alcances respecto de las leyes sobre discapacidad. Según Seda (2012), la autonomía universitaria supone independencia institucional de otros organismos del Estado para que las universidades estatales puedan sancionar sus normas, elegir autoridades y administrar sus bienes. La universidad, como institución democrática y autogobernada, requiere de un compromiso de participación por parte de la comunidad educativa. Por ello, no es ajena a las demandas y la atención a los problemas de la sociedad de la que forma parte. Además, supone una autonomía académica para desarrollar las tareas de investigación, docencia y extensión. Esto supone libertad de cátedra y de dictado de asignaturas, así como buscar las formas de promover la accesibilidad para estudiantes en situación discapacidad, pero también

gestionar la participación de las personas con discapacidad en las decisiones que les competen (incluso resolver conflictos y denuncias) a través de centros de estudiantes, gremios docentes y no docentes y representantes de claustro de las propias instituciones de educación superior.

Estudiantes con discapacidades en la educación universitaria argentina

Almán, Ferreira y López (2021) señalan que después de las actualizaciones de la década del 90 en las normativas en Educación y en Educación Superior, en las primeras décadas de este siglo los debates sobre educación inclusiva y social en la región se han centrado en el ingreso, la participación y el egreso de personas con discapacidades de la Educación Superior Universitaria.

Por estos avances de las conceptualizaciones en las primeras décadas de este siglo, las universidades públicas y privadas continúan con las actividades de actualización pedagógica y tecnológica, investigación y extensión. Además, proponen continuos debates para mejorar sus políticas y prácticas inclusivas respecto de temáticas como el género, la diversidad identitaria y sexual, la salud mental, la diversidad cultural y la discapacidad, con la finalidad de que se generen nuevas culturas institucionales inclusivas.

En la actualidad, las universidades nacionales y provinciales públicas argentinas cuentan con comisiones o direcciones que reúnen representantes de todos los claustros (estudiantes, docentes y no docentes) de distintas unidades académicas y desarrollan programas donde se gestionan las demandas de los miembros de la comunidad educativa en situación de discapacidad. Los representantes de dichas comisiones de los consejos directivos de las universidades participan también de la Red Interuniversitaria de Discapacidad del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), elaborando políticas inclusivas compartidas. A nivel de las facultades, se encuentran áreas o secretarías de extensión universitaria, de bienestar estudiantil o de Derechos Humanos donde se realiza el seguimiento de las trayectorias académicas y se receptionan las demandas pedagógicas y técnicas para atender situaciones particulares.

Políticas universitarias sobre inclusión y accesibilidad

Para Martínez Dávila (2020) la inclusión educativa y social no se reduce solo a estudiantes en situación de discapacidad, sino a todos aquellos alumnos que no cumplen con las expectativas que la institución tiene de lo que es ser estudiante universitario.

Todo aspirante a ingresar a la universidad acude con expectativas y fantasías sobre la formación y su futuro laboral, que le permiten sostener una mejora en su calidad de vida e incluso de ascenso social. Pero no siempre estas motivaciones se mantienen durante el primer año académico, puesto que requiere contar con la adaptación al entorno y apropiarse de las pautas institucionales y de las representaciones y cultura organizacional, relacionarse con los miembros del nuevo espacio académico (pares, docentes, no docentes). Además, deberá contar con conocimientos previos respecto del ámbito disciplinar elegido y de capital cultural y comunicacional,

determinadas actitudes y conciencia sobre su posición frente al conocimiento científico para poder apropiarse rápidamente del nuevo vocabulario, saberes y discursos. Esto supone no solo una afiliación institucional al modo de funcionamiento, a las representaciones sociales, las normas de la universidad y a la idiosincrasia de la unidad académica particular, sino también intelectual para aprender el oficio del estudiante universitario (Casco, 2009). En este nivel, la lectura y la escritura académica están enmarcadas en las prácticas de lectura, de escritura y de comunicación de las disciplinas particulares que forman parte del currículum de la carrera elegida (Fernández y Carlino, 2010).

Algunos autores, como Seda (2017), cuestionan el uso del término inclusión educativa en el ámbito de la educación superior universitaria y proponen utilizar el de *accesibilidad*, que permite acercarse a la propuesta de un diseño universal del mobiliario y edificios, pero también de las propuestas pedagógicas, currículos y de las dinámicas comunicativas e intersubjetivas. Este término fue acordado en el Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas (2007) aprobado por Resolución N° 426/07 del CIN y surgió como respuesta al Plan Nacional de Accesibilidad promovido por la Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas Discapacitadas (CONADIS), a la filosofía de la LES y de las normativas nacionales e internacionales que reconocen que todas las personas, sin discriminación, gozan del derecho a recibir educación y esto exige trabajar en la eliminación de barreras.

La accesibilidad se define como “el grado en el que todas las personas pueden utilizar un objeto, visitar un lugar o acceder a un servicio, independientemente de sus capacidades técnicas, cognitivas o físicas” (Misischia, 2018, p. 9), y por ello incluye por ejemplo a personas con limitaciones funcionales, personas con baja estatura o talla grande, adultos mayores y extranjeros que utilizan otro idioma.

Como indican Rapanelli (2021) y Misischia (2018), el Programa Integral de Accesibilidad se organiza en tres formas de accesibilidad:

a) la *accesibilidad física o arquitectónica*, refiere al diseño y construcción arquitectónica y acceso a bienes simbólicos y estética de espacios internos y externos a la universidad, para que todas las personas puedan habitar y permitan la libre circulación, estableciendo una relación dinámica entre espacios sociales y físicos; incluye modificaciones edilicias como rampas o pasamanos, mobiliario, recursos tecnológicos como dispositivos con lectores de pantalla y materiales didácticos específicos p.ej. materiales con relieves.

b) la *accesibilidad comunicacional*, alude al garantizar la comunicación escrita, audiovisual y virtual en diseño y elaboración de materiales, recursos pedagógicos y tecnológicos en formatos comunicacionales públicos accesibles (carteleros sensoriales, mapas hápticos, sitios web accesibles). Para efectivizar requiere capacitaciones y el apoyo de la comunidad educativa, a través de articulaciones interinstitucionales. Incluye la comprensión en la comunicación oral interpersonal para personas con sordera a través de intérpretes de LSA o en facilitar la interpretación de personas con discapacidad intelectual.

c) la *accesibilidad académica*, atiende las dimensiones curriculares, pedagógicas y didácticas y es el requisito de accesibilidad universal a la vida universitaria cuando se eliminan las barreras

que limitan el acceso al saber en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en educación superior. Refiere a la revisión de los aspectos curriculares, pedagógicos y didácticos en cada caso y situación, para respaldar la formación integral del trayecto formativo profesional de todo estudiante, y esto requiere tiempos de ajustes y acuerdos entre distintos sectores y agentes que son diferentes en cada universidad y unidad académica (Rapanelli, 2001, p. 156).

Respecto de la dimensión institucional, Misischia (2018) señala que en el nivel universitario argentino no hay un circuito de educación especial como en los niveles anteriores y, por lo tanto, no se presentan trayectorias educativas diferenciadas ni paralelas. Pero puede generar un proceso de inclusión excluyente, donde los estudiantes en situación de discapacidad no se incluyan verdaderamente en los procesos de participación y en las experiencias cotidianas de la vida institucional.

Esta autora sostiene que transversalizar la situación de discapacidad en las políticas universitarias permitirá poner en cuestión las representaciones simbólicas y estereotipos presentes tanto en las concepciones que surjan sobre las discapacidades en dichas políticas como en las prácticas pedagógicas y las lógicas que se reproducen en las instituciones universitarias. El acceso de personas con discapacidades a la educación superior y su participación activa permite el desarrollo de su autonomía y de la toma de decisiones, potencia su acceso al derecho al trabajo, la participación en la comunidad y la igualdad de oportunidades (pp. 8-9). Además, advierte que no siempre las personas con discapacidades participan de los debates y las decisiones o de los espacios de poder del claustro estudiantil, como son las agrupaciones estudiantiles o los centros de estudiantes, y solo quedan como informantes sobre sus necesidades.

Misischia y Reyes (2022) dan un paso más y proponen que no alcanza sólo con transversalizar la perspectiva de discapacidad en las políticas educativas universitarias sino en incorporar la *perspectiva interseccional* para pensar el poder y las desigualdades sociales que se reproducen en las instituciones universitarias.

El término interseccionalidad propone entender a la identidad de las personas como pertenecientes a distintas categorías sociales de discriminaciones y opresiones, que influyen sobre el acceso que la misma pueda tener en el ejercicio de derechos y aprovechamientos de oportunidades sociales (CIN, 2021, p. 4). Alude a una imbricación de opresiones que se afectan mutuamente; es decir, para comprender la opresión a las personas con discapacidad, esta perspectiva sostiene que se deberán entender el modo en que distintos ejes de desigualdad (clase, género, raza, etc.) se intersecan y refuerzan mutuamente para producir y reproducir esta opresión.

Este término funciona como operador analítico y como una práctica que permite visibilizar “las diferencias entramadas, más allá y más acá de las situaciones de discapacidad” (Misischia y Reyes, 2022, p. 211). Estas autoras sugieren abandonar el sesgo moderno de la segmentación de los sujetos y la creación de políticas específicas y militancias por grupos o sectores en situación de vulnerabilidad (la discapacidad, el género, los pueblos indígenas, etc.) y promover el desafío de entamar las luchas, los proyectos y las experiencias. Para Magda Viveros Vigoya (2023) las políticas propuestas desde una perspectiva interseccional suponen construir luchas sociales de manera simultánea y no tener que elegir alguna, lo cual supone alianzas con diversos

movimientos sociales. La autora asimismo define al sujeto político interseccional “como una minoría que forma una coalición con otras minorías” (p. 23).

Los desafíos de las universidades para transformar las barreras

Una de las mayores dificultades para trabajar tanto en el ingreso como en la permanencia universitaria de estudiantes en situación de discapacidad es identificar las trayectorias educativas previas, las experiencias de sociabilidad y los recursos económicos, sociales y culturales con los que cuenta cada estudiante. Pero también, las posibilidades que cada cual tiene de identificar sus propias limitaciones funcionales y de poder nombrarlas, para solicitar de modo autónomo los apoyos necesarios para acompañar su trayectoria educativa, puesto que en los otros ámbitos siempre fueron gestionados por familiares (Katz, citada por Almán, Ferreira y López, 2021).

Otros de los obstáculos son las *barreras arquitectónicas y urbanísticas* en los edificios de las universidades en salones de clases, baños, bibliotecas y espacios comunes que no siempre cuentan con diseños universales como son rampas, elevadores y mobiliario para el uso de todas las personas, o de sistemas de movilidad autónoma en medios de transporte accesibles.

También se presentan *barreras pedagógicas y comunicacionales* respecto de los recursos educativos, dispositivos o personal especializado con que cuentan las instituciones universitarias, como bibliografía digitalizada, sintetizadores de voz o transcripción electrónica de discursos, teclados y mouses universales, servicios de salud y áreas pedagógicas con tutores para seguir sus trayectorias educativas, entre otros. Algunos de los apoyos pedagógicos que recomiendan las distintas áreas de atención a la diversidad son: la digitalización de materiales de cursada para adecuarlos a dispositivos con lectores de pantalla; los ajustes razonables en el dictado de clases presenciales como la forma en que cada docente habla al grupo de estudiantes, presenta el tema con proyecciones de imágenes o escribe en el pizarrón si cuenta con estudiantes con sordera que leen los labios o estudiantes con ceguera o con baja visión; en esas situaciones, el docente puede describir las imágenes y leer los textos proyectados. En otros casos, como con estudiantes que utilicen Lengua de Señas Argentina (LSA) pueden contar también con traductores de LSA en las clases o subtítulos en materiales audiovisuales. Otra solución pedagógica es la flexibilización de los tiempos y el ajuste de la forma en que se rinden las evaluaciones, por ejemplo, pasar de evaluaciones escritas u orales para quienes tienen dificultades motrices. En este punto, y para no caer en la ilusión de un solucionismo tecnológico en educación, la pregunta obligada será saber si cada ingresante (y estudiante) en situación de discapacidad ha tenido la oportunidad de conocer y apropiarse de tales recursos tecnopedagógicos en los niveles educativos previos y, si no es así, colaborar en dichos aprendizajes a partir de la orientación en tipos de dispositivos, softwares y búsqueda de recursos que ofrecen las cátedras.

Tal como plantea Seda (2017), en este nivel educativo los ajustes no se realizan eliminando contenidos ni reduciendo los estándares de exigencia, puesto que la acreditación de conocimientos es “lo que brinda confiabilidad a los títulos expedidos por las instituciones educativas del nivel superior” (p. 160). La *accesibilidad académica* se produce al “buscar estrategias que den cuenta de las potencialidades y posibilidades de cada estudiante” (Katz, Díaz y Miranda, 2022, p. 233).

Por ello, los apoyos pedagógicos y técnicos necesarios para la lectura y la escritura académicas son centrales, dado que el análisis y comprensión de textos académicos y científicos son aún un medio fundamental e insustituible para el aprendizaje en este nivel educativo. Asimismo, si bien los docentes tienen libertad de cátedra como un principio jurídico, ético y académico, no pueden negarse a dar clases o evaluar a un estudiante con discapacidad alegando falta de información o exigir que otra área de la unidad académica se encargue de realizar tutorías académicas desentendiéndose, así, de su función docente (Seda, 2017).

Hay otras barreras no tan visibles y que, a pesar de ello, están arraigadas a las costumbres, las prácticas y los sentidos compartidos de todos los participantes en las instituciones educativas: estas son las *barreras actitudinales y los prejuicios respecto de la percepción social de la discapacidad* (Katz y Larocca, 2012). Según Seda (2017), una de esas barreras se constituye en los prejuicios sobre los estereotipos profesionales que otros compañeros y profesores proponen sobre cómo será la performance profesional de un alumno con discapacidad una vez graduado. Estos estereotipos se configuran como expectativas negativas que no se aplican a los demás estudiantes, pero que pueden tener un impacto desigual respecto del rendimiento por esas profeías autocumplidas.

Las concepciones sobre la discapacidad y la igualdad o diversidad presentes en el medio social son las que posibilitan o no la inclusión efectiva, puesto que tales representaciones sociales determinan los comportamientos y actitudes de los estudiantes sobre sus pares con discapacidad (Sánchez Vazquez, Borzi y Talou, 2019, p. 66). Todas estas barreras pueden visibilizarse y removerse progresivamente con una concientización institucional y formación docente continua.

Otra cuestión de relevancia es que la discapacidad, como *objeto de estudio* en las distintas disciplinas y su incidencia en la capacitación profesional, es un tema poco teorizado o ausente en la formación universitaria. Esto produce que las prácticas profesionales refuercen los sesgos sociales respecto de la discapacidad “sin poder pensarla como un objeto complejo que exige comprensiones e intervenciones también complejas, posibles de lograr desde una formación integral e interdisciplinaria” (Katz y Larocca, 2012, p. 124).

Atención a la diversidad estudiantil en la Universidad Nacional de La Plata

En el caso de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), para el ingreso a las carreras de grado se ofrecen diversas estrategias de acompañamiento y articulación con el nivel medio que no son eliminatorias, y permiten que cada ingresante pase a ser estudiante de la carrera elegida una vez cumplimentado este pasaje. Además, se incorporan al Estatuto de la UNLP, en el año 2008, las novedades normativas de la adhesión a la Convención de Derechos de Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y propone avanzar con las políticas para garantizar la igualdad de oportunidades en el ingreso y permanencia de estudiantes, docentes y no docentes con discapacidades; cuestión desarrolla desde el año 2000 por la Comisión Universitaria sobre Discapacidad de la UNLP, como acciones de extensión universitaria (Almán, Ferreira y López, 2021).

En el año 2016 se formaliza la Dirección de Inclusión, Discapacidad y Derechos Humanos (DDHH), una de las cinco áreas de la Prosecretaría de DDHH de la UNLP, permitiendo dar el marco necesario para institucionalizar las políticas. Actualmente, tales lineamientos de políticas, programas, estrategias y actividades concretas de inclusión educativa y laboral se definen de modo participativo en la Secretaría de Derechos Humanos y Políticas de Igualdad. Las mismas se diseñan y debaten en mesas de trabajos, jornadas o actividades académicas con representantes de las distintas unidades académicas y miembros de diferentes ámbitos estatales -universitarios y no universitarios- y de la sociedad civil, con y sin discapacidades.

Además, se realizan encuentros dependiendo de las demandas y de la urgencia, que permiten visibilizar las lógicas homogeneizantes institucionalizadas en la formación, las resistencias y tensiones, así como las voluntades individuales. En esos encuentros de intervención con miembros institucionales, docentes de cátedras y un estudiante en particular se co-construyen las formas de acceder al conocimiento que proponen las asignaturas. Se tiene en cuenta, entonces, el sentir y el pensar de los equipos docentes y las experiencias de estudiantes para nombrar sus necesidades de apoyos. Se propone cuestionar y debatir las lógicas normalizadas de acceso al conocimiento y las trayectorias normalizadas, las cuales no contemplan las singularidades de cada historia estudiantil, y se habilita el ejercicio de sus derechos, así como reconocerse sujetos de derecho.

En las palabras de Katz, Díaz y Miranda (2022), desde la perspectiva del estudiantado el colectivo de “identidad disca” sigue siendo hablado por “gente que sabe de discapacidad” y por ello es siempre un proceso habilitar el ejercicio de los derechos. Como indican las autoras:

Así fuimos aprendiendo lo valioso y necesario que es generar espacios de diálogos que invite a les estudiantes a fortalecerse como personas sujetas de derecho, dado que nos hemos encontrado con estudiantes que no se creían con las mismas posibilidades de sus compañeros, de dar a saber sus dificultades para acceder al conocimiento. Esto no es casual, ya que desde que nacemos/nacen se instala la discapacidad como un padecer individual. La creencia/convicción/supuesto de que las personas en situación de discapacidad somos/son el problema (p. 232).

Por otro lado, desde el lugar de los docentes se observa que una persona que no cumple con los estándares normalizados del estudiante universitario conmueve las posibilidades de pensarse atendiendo al estudiante real, y se achaca a la persona en situación discapacitante la responsabilidad en su formación y su futuro rol profesional. Así lo muestran con diversas voces y opiniones de profesores

“Su discapacidad le va a impedir lograr las competencias necesarias para obtener el título y trabajar en la profesión”, “La Universidad no está preparada”, “No estamos formados”, “No sé qué hacer para ayudarlo”, “No sé cómo llegó hasta acá”, “No me pagan más por atenderlo”, “¿Qué va a ser el día que se

reciba?” (...) “yo le dije que se presente, nos encontramos, lo ayudé y ahora me dice que no se presenta” (pp. 233-234).

Para estas autoras, es imperativo seguir trabajando en la formación y capacitación de docentes, pero también con todos los miembros institucionales en las perspectivas de discapacidad y de derechos humanos, para correrse del rol paternalista (o maternalista) propio del modelo rehabilitador y asistencialista de la discapacidad de principios del siglo pasado, superando las representaciones de la lástima y del sufrimiento individual. Frente a las posiciones educativas tradicionales, que apostaban a la homogeneización de la enseñanza y a la igualdad de oportunidades educativas, la educación inclusiva es una propuesta que responde a la diversidad de personas que habitan en el ámbito educativo, en todos sus niveles. Se busca asegurar mejores oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes porque se apuesta a la equidad para reducir las desigualdades sociales y culturales de partida y evitar la discriminación y exclusión del sistema educativo. La educación inclusiva propone la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa y permite que se identifiquen las políticas, las prácticas y las valoraciones que permitan acoger y sostener a los estudiantes, como aquellas barreras que limitan su libre participación (Sánchez Santacruz y Saldivar Reyes, 2022).

La educación inclusiva se sostiene en una perspectiva de derechos que apuesta a la autonomía de las personas con discapacidad y favorece su accesibilidad. En este marco, cada persona en situación discapacitante podrá dar a conocer sus necesidades y gestionar sus apoyos en las áreas antes mencionadas, según lo requiera y lo reconozcan (o no), puesto que será también el estudiante responsable de la toma de decisiones colectiva (o no) que se realice y las formas de hacerse cargo de las consecuencias de la misma.

Es necesario, desde la óptica de la educación inclusiva, revisar normas y reglamentaciones aún vigentes en lo institucional. Las limitaciones en no poder nombrar, explicar o argumentar es un rasgo de vulnerabilidad que se refleja en las personas con discapacidades en tanto sujetos autónomos en potencia en esta relación pedagógica, y les quita la oportunidad de poder tomar la palabra y ser escuchados. Asimismo, existen otras formas de no reconocimiento del otro en esa relación intersubjetiva, propia de la relación educativa y que exponen las fragilidades en la convivencia con los otros, tales como el ignorar, humillar, marginar a la persona con algún tipo de discapacidad (Sánchez Vazquez, 2022). Todo ello es un campo propicio para producir efectos subjetivos deshumanizantes y estigmatizantes.

Reflexiones finales desde el enfoque ético psicoeducativo

En este breve recorrido se analizaron distintas conceptualizaciones sobre las discapacidades en diferentes momentos del siglo pasado y del actual, pasando desde un modelo médico-hegemónico y rehabilitador a un modelo social y de reclamo de los propios derechos de este colectivo social.

En este marco, se indagaron la incidencia de estos cambios sociales y culturales en los avances en las normativas internacionales y locales sobre los derechos de las personas con discapacidad y en la exigencia continua por la eliminación de barreras para garantizar su participación en diversas actividades sociales y culturales, entre ellas la formación en educación superior universitaria y la obtención legítima de títulos profesionales universitarios.

En este punto se revisó el término de autonomía universitaria desde la LES, dado que no solo alude a una forma de organización político-económica de las universidades, sino también a sus formas de particulares e idiosincráticas para gestionar la participación de los miembros de sus comunidades educativas en actividades de enseñanza, docencia, investigación y extensión universitaria.

Destacamos que nuestras organizaciones de educación superior están abiertas a los debates y reflexión continua sobre sus representaciones sociales y estigmas, las barreras (identificadas o invisibles), y de sus prácticas educativas e institucionales consecuentes. Su finalidad es promover culturas institucionales con accesibilidad universal (académica, comunicacional y física), que atiendan a la diversidad funcional, identitaria y sexual, social y cultural de los participantes de sus comunidades educativas, sin desarrollar trayectorias educativas paralelas.

Una de las dificultades identificadas en los relatos y experiencias de estudiantes en situación discapacitante y de los miembros de las comisiones que atienden a las diversidades es reconocer los límites y potencialidades de las trayectorias educativas previas, de su capital social y cultural y de sus redes de acompañamiento intra e interinstitucionales. Por otra parte, cada persona se enfrenta a este saber y reconocimiento personal de tales aspectos presentados como ventajas o barreras, para gestionar su propia atención a sus necesidades en un ámbito que apuesta tanto a la autonomía como a la soledad en su tránsito institucional.

En este punto, podemos preguntarnos sobre la apropiación de estos cambios en las políticas sobre inclusión y en los sentidos sobre las discapacidades en los docentes de las cursadas, que interactúan en la cotidianeidad del aula con estudiantes con discapacidades. Las cátedras universitarias están formadas por profesionales de las disciplinas y carreras en las que enseñan y pueden tener título de profesor o no. Es decir, algunos docentes pueden no haber tenido la experiencia de planificar las clases y reflexionar sobre sus planes de acción desde las teorías pedagógicas y psicológicas actuales. No contar con esta revisión de sus propias ideas en programas de capacitación continua puede llevar a que un docente tome decisiones desde sus conceptualizaciones ingenuas o implícitas sobre la discapacidad, pasando desde la invisibilización en la clase al uso de la violencia simbólica, recordando las barreras actitudinales y estigmas.

Otra particularidad del trabajo del docente universitario es que éste no está solo en el aula, sino que trabaja respaldado con un equipo de cátedra, con diversos roles jerárquicos y funciones (profesores titular, adjunto, jefe de trabajos prácticos y otros colegas docentes), y es por ello que las demandas y consultas particulares de estudiantes en situación discapacitante pueden ser compartidas en el grupo de cátedra, comparando otras situaciones y estrategias docentes. También es central consultar a las áreas técnico-pedagógicas que puedan colaborar en el diseño de soluciones y apoyos frente a las barreras que identifican tanto los docentes como los propios

estudiantes. Estas intervenciones particulares en cada caso y escenario se sustentan entonces en “procesos reflexivos individuales y compartidos, dados en el marco de un diálogo crítico que solo puede alcanzarse con el consenso de todos los actores implicados en un escenario cada vez más complejo sobre la situación de discapacidad” (Sánchez Vazquez, 2022, p. 183).

Además, la práctica del docente universitario está guiada desde la ética de su profesión de formación, con los bienes específicos que aportan a la sociedad y su incidencia en la vida de los miembros de la misma. Cuenta con su identidad profesional, configurada desde su historia individual y la historia del colectivo profesional, el ethos profesional y los códigos y normativas del colectivo colegiado al que pertenecen (Cortina y Conill, 2000). El ethos profesional configura un proceso cognitivo, actitudinal y reflexivo sobre las prácticas realizadas por los profesionales cuando desempeñan su rol de modo público y responsable. Tales prácticas, entre ellas las que refieren a la enseñanza y a la producción de conocimiento con la investigación, están especificadas en leyes de ejercicio profesional y códigos de ética. Estas normativas delimitan el saber-hacer de la profesión al regular las situaciones posibles entre el docente profesional y otros actores posibles, como son sus estudiantes, otros colegas, becarios e investigadores en formación, y también legitiman las prácticas profesionales en la sociedad. Por ello, dichos documentos están en continua revisión por parte del colectivo colegiado.

Sin embargo, las normativas, en especial los códigos de ética, presentan pautas y reglas establecidas para situaciones genéricas, que deberán confrontarse con las particularidades del caso a la que debe aplicarse y esto genera potenciales dilemas éticos y procedimentales. Tales dilemas pueden resolverse en la práctica de los profesionales siguiendo al pie de la letra las pautas más básicas y reglas que proponen las normativas, al modo de un ethos burocrático, o atendiendo a las necesidades y particularidades de los otros implicados y sus situaciones, como un ethos de calidad. Esta última posición muestra a un profesional atento a lo que sucede en esa dimensión intersubjetiva disimétrica, como la relación docente y estudiante, y a los efectos de sus acciones y decisiones (Sánchez Vazquez, 2015).

Referencias

- Abascal, M. S., Chauvet, M. L., Ávalos, C., Díaz, C. M., Mabres, M. y Ruiz, G. (2021). Discapacidad y educación superior. Panorama del acceso a los estudios y su terminalidad. *Diálogos Pedagógicos*, 19 (37), abril-septiembre, 96–111. Repositorio Digital Institucional Universidad Provincial de Córdoba. <https://repositorio.upc.edu.ar/handle/123456789/173>
- Almán, A., Ferreira, F., y López, N. S. (2021). Ingreso de estudiantes con discapacidad en el nivel superior universitario. *Archivos De Ciencias De La Educación*, 15 (19/20), e097. <https://doi.org/10.24215/23468866e097>
- Angelino, M. A. (2009). La discapacidad no existe, es una invención. De quienes fuimos (somos) siendo en el trabajo y la producción. En Ana Rosato y María Alfonsina Angelino (coords.). *Discapacidad e ideología de la normalidad: desnaturalizar el déficit*. (pp. 43-54). Noveduc. 1a ed.

- Caicedo Obando, L. (2022). De niños y niñas, y nuestra sin-capacidad. En AA.VV., *Educación inclusiva para niñas y niños con discapacidades. Derechos de las infancias, cuidado y formación docente* (pp. 91-108). Novedades Educativas. ISBN 978-987-538-930-4.
- Casco, M. (2009). Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad. *Coherencia*, 6 (11), 233-260. Universidad EAFIT Colombia. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77413098013>
- Consejo Interuniversitario Nacional. (2021). Acuerdo Plenario N°1104/20. Programa Integral De Accesibilidad para las Universidades Públicas. Ampliación, profundización y operativización. Ratificación Resol. CEN" 1503/20. https://rid.cin.edu.ar/images/2025/ProgIntegAcc_Acuerdo-CIN110420%201.pdf
- Cortina, A. y Conill, J. (2000). *El sentido de las profesiones*. Introducción. Verbo Divino.
- Dirección General de Cultura y Educación. Comunicación Conjunta N° 1/22 La Educación Superior como derecho (2022). <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-07/Educaci%C3%B3n%20Superior%20como%20Derecho.pdf>
- Fernández, G. y Carlino, P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? *Lectura y Vida*, 31 (3), 6-19. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/190653>
- Ferrante, C. (2019). La “discapacidad” como estigma: una mirada social deshumanizante. Una lectura de su incorporación temprana en los *disability studies* y su vigencia actual para América Latina. *Pasajes*, (10), 01-26. <https://revistapasajes.site/2020/02/numero-10-enero-junio-2020/>
- Katz, S., Díaz, E., Miranda, L. (2022). Confiando en la co-construcción como forma de fortalecer políticas: Experiencia en la UNLP. *Perspectiva. Discapacidad y Derechos*. Año I, N° 1, 229-241. Agencia Nacional de Discapacidad, Dirección Ejecutiva. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/revista_digiral_perspectiva._discapacidad_y_derechos_0.pdf
- Katz, S. y Larocca, D. (2012). Políticas públicas y derechos en discapacidad: lógicas y problemáticas. Comisión Universitaria sobre discapacidad. UNLP. Argentina. En María Alfonsina Angelino y María Eugenia Almeida (comp.). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina* (pp. 116-127). Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Facultad de Trabajo Social. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/fts-uner/20171107061404/pdf_468.pdf
- Martínez Dávila, L. (2020). La inclusión en la educación superior: un problema para abordar desde diferentes dimensiones. En Santiago Dearma (Coord.). *Discapacidad y accesibilidad en la educación superior: análisis de casos y reflexiones sobre la construcción de experiencias* (pp. 121-128). UNR Editora, Editorial de la Universidad Nacional de Rosario, 1a ed. <http://hdl.handle.net/2133/26143>
- Ministerio de Justicia de la Nación. Ley de Educación Superior N° 24.521. Disposiciones preliminares. Educación Superior. Educación superior no universitaria. Educación superior universitaria. Disposiciones complementarias y transitorias. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>

- Ministerio de Justicia de la Nación. Ley de Educación Superior N° 25.573, Modificación de la Ley N° 24.521. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/70000-74999/73892/norma.htm>
- Misischia, B. (2018). La relación Universidad – Discapacidad. ¿Una inclusión excluyente? *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol. XV N° 15, pp. 1-18. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2018-151506>
- Misischia, B. y Reyes, M. (2022). La inclusión educativa en la educación superior. Límites y desafíos actuales. *Revista Del IIICE*, (52), 207-221. <https://doi.org/10.34096/iice.n52.10783>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Palacios, A. (2008). El modelo Social de Discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Cermi.
- Palacios, A. y Romañach, J. (2006). El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramienta para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. Diversitas ediciones.
- Poder Ejecutivo Nacional. (1981). Ley N° 22.431 Sistema de protección integral de los discapacitados. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-22431-20620/texto>
- Rapanelli, A. (2021). Capítulo 3: Accesibilidad, dinámicas endógenas y experiencias estudiantiles. En *Experiencias de accesibilidad en universidades del conurbano bonaerense: un abordaje sociológico de las dinámicas institucionales* (pp. 103-173). Universidad Nacional de Quilmes. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/169595/1/Experienciasdeaccesibilidad.pdf>
- Rojas, S. (2019). Trazos de deshumanización: la discapacidad en la línea del no-ser. En A. Y. de los Ríos, L. M. Sosa, y B. Pérez. (Coords). *Estudios críticos en la discapacidad. Una polifonía desde América Latina* (pp. 183-204). Clacso. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/06/GT-Estudios-criticos-discapacidad.pdf>
- Sánchez Santacruz, T. y Saldivar Reyes, A. (2022). Los atributos de la participación escolar de alumnos en situación de discapacidad intelectual. Una experiencia para la educación inclusiva. En Y. Herrera Nuñez., R Cruz Vadillo y J. A. Salinas Herrera (Ed.). *Comunicación y educación para la paz. Voces de América Latina* (pp. 231-252). Ediciones USTA. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/47688/Obracompleta.Coleccionagendasydebates.2022Herrerayudi.pdf?sequence=5&fbclid=IwAR0NcZmQhSDCpxN7alnBj3lmyanp-XRWguGlrvY7hTEcmKvERxbTMiNjM>
- Sánchez Vazquez, M. J. (2015). Ethos profesional del psicólogo: entre el deber-ser y la responsabilidad prudencial. *Revista Perspectivas en Psicología. Número especial: Deontología y Ética profesional*, Vol. 12, pp. 44-49. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata. <http://perspectivas.mdp.edu.ar/revista/index.php/pep/article/view/209/130>
- Sánchez Vazquez, M. J. (2022). Inclusión social, autodeterminación y derechos de jóvenes con discapacidades. Aportes para una articulación entre el ámbito educativo y el laboral. En Y. Herrera Nuñez, R. Cruz Vadillo y J. A. Salinas Herrera (Ed.). *Comunicación y educación para la paz. Voces de América Latina* (pp. 181-207). Ediciones USTA. <https://repositorio.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/47688/Obracompleta.Coleccionagendasydebates.2022Herrerayudi.pdf?sequence=5&fbclid=IwAR0NcZmQhSDCpxN7alnBj3lmyanp-XRWguGlrvY7hTEcmKvERxbTMiNjM>

- tory.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/47688/Obracompleta.Coleccionagendasydebates.2022Herrerayudi.pdf?sequence=5&fbclid=IwAR0NcZmQhSDCpxN7alnBj3lmyanp-XR-Wgu-GlrzvY7hTEcmKvERxbTMinjM
- Sánchez Vazquez, M.J., Borzi S.L. y Talou, C. L. (2019). El derecho a una educación inclusiva de los infantes con discapacidad. En Sonia L. Borzi, María José Sánchez Vazquez y Carmen Lidia Talou (Comp.). *Infancia, discapacidad y educación inclusiva Investigaciones sobre perspectivas y experiencias*. (pp. 61-74). Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/83689>
- Seda, J. A. (2012). Autonomía universitaria y discapacidad. En María Alfonsina Angelino y María Eugenia Almeida (Comp.). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. (pp. 169-179). https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/fts-uner/20171107061404/pdf_468.pdf
- Seda, J. A. (2017). Derecho a la educación universitaria y accesibilidad para personas con discapacidad. En la Defensoría General de la Nación (Ed). *Derechos de las personas con discapacidad*, (pp. 157-168). Defensoría General de la Nación. 1a ed. <https://www.mpd.gov.ar/index.php/biblioteca-mpd-n/libros/5233-derechos-de-las-personas-con-discapacidad>
- Talou, C. L, Borzi, S. L, Sánchez Vazquez, M. J., Gómez, M. F.; Escobar, S. y Hernández Salazar, V. (2019). Inclusión escolar: reflexiones desde las concepciones de los docentes. En S. Borzi, M. J. Sánchez Vazquez y C. Talou (Comp.). *Infancia, discapacidad y educación inclusiva Investigaciones sobre perspectivas y experiencias*. (pp. 75-92). Facultad de Psicología-Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/83689>
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades Educativas Especiales. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Viveros Vigoya, M. (2023). La interseccionalidad como categoría analítica: debates epistemológicos y metodológicos. En *Interseccionalidad. Giro decolonial y comunitario*. (pp. 55-96). CLACSO, Transnational Institute. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/248817/1/Interseccionalidad.pdf>
- Zuñiga, M. E. ... [et al.] (2022). Guía de orientación para una universidad accesible, inclusiva y participativa: Programa Universidad y Discapacidad: UNSL. Nueva Editorial Universitaria. <https://universidadydiscapacidad.unsl.edu.ar/public/pdfs/Guia-de-orientacion.pdf>

CAPÍTULO 6

La educación inclusiva y su acompañamiento en el sistema educativo bonaerense

Lautaro Guerrero

El siguiente trabajo tiene como fin analizar de modo crítico la situación de los estudiantes con discapacidades, la articulación entre el derecho a la educación y las acciones del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires, en vistas a una inclusión efectiva; con aportes de la ética que posibilite una reflexión continua de las políticas públicas en educación.

La aplicación situacionada del derecho a la educación se vuelve compleja si atendemos el particular entramado que incluye actores e instituciones involucradas. Respecto del colectivo sujetos con discapacidad, en los sectores vulnerados, la frontera entre discapacidad y “normalidad” se desdibuja en su aspecto educativo. Así, el derecho a la educación no puede articularse con otros derechos básicos exigibles, de modo tal que pueda favorecer la preparación individual para el afrontamiento autónomo de una vida, en condiciones dignas de trabajo, bienestar social y salud, entre otras.

La tensión por la que transitan los estudiantes con discapacidades se desenvuelve sobre la delgada línea de inclusión/exclusión. Resulta necesario revisar cuál es el principal objetivo de todo proceso educativo y formativo; en especial, para los estudiantes con discapacidad, en clave de ética aplicada. Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre la ética profesional en la inclusión de personas con discapacidades. Se sostiene que la responsabilidad profesional no solo debe considerar aspectos legales, sino también éticos y sociales, promoviendo la dignidad y el respeto hacia todas las personas.

La ética profesional juega un papel central en la construcción de sociedades más justas e inclusivas, especialmente en la atención a personas con discapacidad. La responsabilidad del profesional docente no debe limitarse a un marco jurídico-legal, sino que debe abordarse desde una perspectiva ética y social. En este sentido, Sánchez Vazquez (2008) destaca la importancia de la responsabilidad en el ámbito profesional.

Por otra parte, la inclusión de personas con discapacidades ha sido un tema central en los estudios sociológicos contemporáneos. Ferrante (2020) analiza la discapacidad desde una perspectiva crítica, señalando que históricamente ha sido tratada como un estigma que limita la plena ciudadanía de las personas afectadas. En este contexto, la educación inclusiva emerge como

una herramienta fundamental para transformar las percepciones sociales y garantizar los derechos de todos los individuos (Sánchez Santacruz y Saldívar Reyes, 2022)⁶.

Ética y responsabilidad profesional docente

Sánchez Vazquez (2008) plantea que la responsabilidad en el ejercicio profesional debe analizarse desde tres dimensiones. La intrasubjetiva se refiere a la responsabilidad que cada individuo asume de manera personal, en función de su conciencia moral y su formación ética. En el ejercicio de la Psicología, esto implica un compromiso con el bienestar del sujeto y una reflexión constante sobre el impacto de las propias acciones. La intersubjetiva destaca la importancia del reconocimiento mutuo entre individuos. En este sentido, la relación entre el profesional psicólogo y sujeto no es unilateral, sino que se construye en base al respeto y la comprensión de la alteridad. Finalmente, la dimensión colectiva se vincula con las normativas y códigos de ética que rigen la profesión. El aumento de regulaciones en Psicología busca asegurar que la práctica profesional se enmarque en principios éticos y en la promoción del bien común. Todo lo anterior podría aplicarse a la tarea docente, ya que la misma está configurada a partir de una serie de documentos normativos que enmarcan los modos de ejercicio de los diferentes puestos de trabajo encarnados por docentes. En relación a las dimensiones intrasubjetiva y colectiva podría pensarse en relación a la idea de la motivación del docente de enseñar a sus estudiantes. Sobre la dimensión intersubjetiva, permite analizar el trabajo comunitario y colectivo con pares dentro del sistema educativo, siendo uno de los principios irrenunciables que propone en diversos documentos la modalidad de Educación Especial, cobrando relevancia las diversas estrategias de articulación entre docentes y entre instituciones, aplicando nociones de interseccional e intersectorial. Los diversos documentos normativos generales y propios de la modalidad de Educación Especial convocan a encuadrar la práctica en diálogo con las diversas acciones de la política pública propias de la provincia de Buenos Aires.

La prudencia profesional es un principio esencial en la ética del profesional, basándose en la noción aristotélica de *phrónesis*, entendida como la capacidad de tomar decisiones éticas en situaciones específicas. La prudencia no solo implica cumplir con la normativa, sino también actuar con sensibilidad y discernimiento ante cada caso particular (Sánchez Vazquez, 2008).

Por otra parte, Ferrante (2020) propone un análisis de la discapacidad dentro del marco de los *Disability Studies* en América Latina. La autora sostiene que la discapacidad no debe ser vista como un problema individual, sino como una construcción social que ha generado exclusión y

⁶ A propósito de la no estigmatización, deseamos reconocer la importancia del lenguaje inclusivo como una herramienta para incorporar una comunicación con perspectiva de género y de diversidad. Sin embargo, en el presente trabajo se utilizará el genérico masculino con la intención de facilitar su lectura, como así también para hacerlo accesible si eventualmente es requerido por alguna persona que el texto escrito le represente una barrera para su lectura y requiera convertirlo en audio, ya que los softwares que se utilizan para ese fin no pueden decodificar la utilización de la “e” o la “x” dificultando la comprensión del escrito.

discriminación. Desde esta perspectiva, la opresión de las personas con discapacidad no radica en sus características físicas, sino en las barreras estructurales que impiden su inclusión plena.

Durante el siglo XX, el paradigma de los derechos humanos comenzó a cuestionar estas estructuras, impulsando una mayor visibilización de los derechos de las personas con discapacidad. Sin embargo, uno de los principales desafíos en este ámbito es la transformación de las narrativas sociales. Tradicionalmente, la discapacidad ha sido tratada desde un enfoque médico-rehabilitador, que enfatiza la deficiencia y la dependencia. En contraste, los estudios contemporáneos proponen un enfoque social, que reconoce la necesidad de garantizar accesibilidad y oportunidades equitativas para todos (Ferrante, 2020).

En este contexto, la educación emerge como una herramienta clave para la inclusión y la justicia social. Sánchez Santacruz y Saldívar Reyes (2022) destacan que la educación para la paz no se limita a la enseñanza de valores, sino que implica una transformación integral de las prácticas educativas. Este enfoque busca fomentar el respeto, la justicia y la participación activa en las comunidades escolares.

Por otro lado, la educación inclusiva es clave para garantizar la equidad en el acceso al conocimiento. Matsuura (2008) señala que la inclusión no se reduce a la presencia física de estudiantes con discapacidad en el aula, sino que implica su participación activa y significativa en el proceso educativo. Galicia Cordero y García Hernández (2022) refuerzan esta idea al argumentar que la equidad educativa debe considerar las diferencias individuales y adaptar las estrategias pedagógicas a las necesidades de cada estudiante.

A pesar de los avances en este campo, existen desafíos significativos en la implementación de la educación inclusiva. Se identifican la resistencia al cambio, la falta de recursos y la formación insuficiente de los docentes como barreras persistentes. Para superar estos obstáculos, es necesario un compromiso institucional que garantice la formación continua de los docentes y la adecuación de los espacios educativos.

El reconocimiento de la responsabilidad prudencial en la práctica profesional es un aspecto clave para garantizar la dignidad y el respeto hacia las personas con discapacidad. Siguiendo a Sánchez Vazquez (2008), se plantea que la responsabilidad profesional no debe limitarse a evitar daños, sino que debe promover activamente el bienestar y la inclusión.

La ética profesional, entendida en un sentido amplio, implica un compromiso con la alteridad y el respeto por la diversidad. Esto significa que los profesionales deben actuar con prudencia no instrumental, es decir, equilibrando las exigencias normativas con una sensibilidad ética hacia cada individuo.

La inclusión educativa de personas con discapacidad en la Provincia de Buenos Aires

Según el informe de gestión presentado por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, “Escuelas y Comunidades, aquello que supimos construir. A modo

de síntesis de la gestión 2019-2023" (2024), la Dirección de Educación Especial implementó un enfoque estratégico que buscaba reposicionar la modalidad de Educación Especial en el centro del sistema educativo. Este periodo estuvo marcado por un compromiso renovado hacia una educación pública, inclusiva y de calidad, capaz de responder a las diversas necesidades de los estudiantes, especialmente aquellos caracterizados por condiciones de discapacidad. Ante un contexto que había estado signado por la invisibilización y el desfinanciamiento de políticas educativas, se propusieron diversas acciones concretas que no solo buscaron garantizar el acceso a la educación, sino también promover un ambiente que respete y valore la diversidad presente en las aulas.

El primer paso en este proceso de reconfiguración fue la promoción de un nuevo posicionamiento de la Educación Especial dentro de las instituciones educativas. Se trabajó incansablemente para que esta modalidad fuera vista y reconocida como un agente educativo activo, capaz de contribuir de manera significativa al proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, se buscó revertir la invisibilidad histórica de la Educación Especial y reafirmar su valor dentro del sistema educativo. La modalidad no solo debía ser una opción disponible, sino que debía ocupar un lugar central en la discusión pedagógica, estableciendo un liderazgo en la creación de ambientes de aprendizaje inclusivo, accesibles y efectivos.

En el marco de este reposicionamiento, se impulsaron proyectos de colaboración interinstitucional que buscaron enriquecer el enfoque pedagógico aplicado en las aulas. Un aspecto crucial del trabajo realizado durante este periodo fue el fortalecimiento de la educación inicial, donde se organizaron encuentros distritales y regionales enfocados en mejorar las trayectorias educativas de los niños en los primeros ciclos del Nivel Inicial. Este enfoque proactivo no solo favoreció la inclusión desde la infancia, sino que también sentó las bases para un aprendizaje continuo y cohesivo a lo largo de toda la trayectoria escolar.

Conscientes de la necesidad de adecuar los programas a las características particulares de los estudiantes, se llevaron a cabo desarrollos curatoriales que contemplaron las especificidades de aquellos con alteraciones emocionales severas u otros trastornos. Estos documentos curriculares, elaborados de manera colaborativa, ofrecieron un marco robusto para una enseñanza verdaderamente inclusiva y significativa, que respondiera a las realidades diversas presentes en las aulas.

La formación continua de los docentes fue otro de los pilares fundamentales de esta gestión. Se implementó el Postítulo de Especialización Docente de Nivel Superior para Estudiantes con Alteraciones en el Desarrollo y la Constitución Subjetiva (TES), diseñado para equipar a los educadores con las herramientas necesarias para manejar aulas heterogéneas y responder a las complejidades de la enseñanza inclusiva. Este programa de formación no solo fortaleció las competencias profesionales de los docentes, sino que también promovió un entorno de enseñanza más dinámico y reactivo a las necesidades de los estudiantes.

Además, se buscó facilitar el acceso a la literatura y a los recursos educativos mediante la creación de colecciones de lectura inclusivas, como "Tiempo de Leer". Esta colección, que in-

cluye textos en braille y otras adaptaciones, fue diseñada para asegurar que todos los estudiantes, sin importar sus condiciones, pudieran acceder a materiales que fomenten el amor por la lectura y el aprendizaje. Este esfuerzo por democratizar el acceso a la cultura y a la educación es una muestra más del compromiso por construir aulas inclusivas. Fueron promovidos espacios de consulta y participación comunitaria, donde los docentes pudieron expresar sus inquietudes y contribuir en la elaboración de propuestas curriculares. Estos diálogos pedagógicos no solo ayudaron a fortalecer la corresponsabilidad en el proceso educativo, sino que también fomentaron un sentido de comunidad y colaboración dentro de las instituciones.

A través de estas acciones, la gestión de la Educación Especial entre 2019 y 2023 no solo buscó organizar el aprendizaje conforme a la normativa vigente, sino que se comprometió a crear un espacio donde cada estudiante pudiera efectivamente ejercer su derecho a una educación integral y emancipadora. En un mundo donde a menudo se promueven la fragmentación y la exclusión, estas iniciativas se erigen subrayando la importancia de valorar y respetar la diversidad en el ámbito educativo.

Palabras finales

La ética profesional en la inclusión de personas con discapacidad requiere un enfoque que trascienda las regulaciones formales y considere las dimensiones intrasubjetiva, intersubjetiva y colectiva de la responsabilidad. La obra de Sánchez Vazquez (2008) aporta un marco teórico valioso para comprender la responsabilidad profesional desde una perspectiva ética y prudencial, destacando la importancia de la reflexión y el compromiso con la dignidad de las personas.

Por otra parte, los estudios sobre discapacidad han contribuido a desafiar las narrativas excluyentes y a promover un enfoque basado en los derechos humanos. Ferrante (2020) subraya la necesidad de repensar la discapacidad desde una perspectiva social, reconociendo las barreras estructurales que perpetúan la exclusión.

Finalmente, la educación inclusiva son herramientas esenciales para transformar la sociedad y garantizar el acceso equitativo al conocimiento. Sin embargo, aún existen desafíos significativos en su implementación, lo que exige un compromiso sostenido por parte de las instituciones educativas y los profesionales. Considerando el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires se reafirma a la modalidad de Educación Especial como modalidad enseñante, destacando la acción y la conquista del colectivo de docentes, estudiantes y familias. Se enfatiza la importancia de fortalecer la enseñanza, los vínculos y las conversaciones en las escuelas, promoviendo la convivencia y la presencia cuidadosa.

En conclusión, la ética profesional, la equidad educativa y la inclusión social deben entenderse como elementos interconectados en la construcción de una sociedad más justa. La responsabilidad profesional no solo implica cumplir con las normas, sino también actuar con sensibilidad y compromiso hacia el bienestar de los demás.

La afirmación de Ángela Carolina (s/f), escritora, emprendedora on-line y bloguera, resulta más que pertinente para nuestra reflexión final:

Las personas con discapacidad no somos ni tenemos capacidades diferentes. Todos, con o sin discapacidad, tenemos capacidades diferentes y si, somos diferentes, como lo son cada ser humano, que es único y valioso en sus distintas diferencias. (s/f)

Referencias

- Ángela Carolina. (s.f.). Inicio [Página de Facebook]. Facebook. Recuperado el 26 de febrero de 2026 de <https://www.facebook.com/watch/?v=1913064778738364>
- Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) (2024). Escuelas y Comunidades, aquello que supimos construir. A modo de síntesis de la gestión 2019-2023. Dirección de Educación Especial. <http://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-especial/educacion-especial/informe-de-gestion-2019-2023>
- Ferrante, C. (2019). La “discapacidad” como estigma: una mirada social deshumanizante. Una lectura de su incorporación temprana en los *disability studies* y su vigencia actual para América Latina. *Pasajes*, (10), 01-26. <https://revistapasajes.site/2020/02/numero-10-enero-junio-2020/>
- Galicia Cordero, M. T. y García Hernández, J. (2022). Tertulias dialógicas artísticas. Educación inclusiva, más allá de los muros escolares. *Aprender. Revista educativa digital de diálogo y difusión*, 39-53. https://sep.puebla.gob.mx/images/site/Quienes%20Somos/Revista%20Educativa%20Digital%20Aprender/REVISTA/Aprender_5.pdf
- Matsuura, K. (2008). Prefacio. *Perspectivas*, vol. XXXVIII, 1-3.
- Sánchez Vazquez, M. J. (2008). Ética y profesión: La responsabilidad en términos de prudencia responsable. El caso de la psicología. *Fundamentos en Humanidades*, 9(17), 145–161. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/2795>
- Sánchez Santacruz, T. y Saldivar Reyes, A. (2022). Los atributos de la participación escolar de alumnos en situación de discapacidad intelectual. Una experiencia para la educación inclusiva. En Y. Herrera Nuñez., R Cruz Vadillo y J.A. Salinas Herrera (Ed.). *Comunicación y educación para la paz. Voces de América Latina* (pp. 231-252). Ediciones USTA. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/47688/Obracompleta.Coleccionagendasydebates.2022Herrerayudi.pdf?sequence=5&fbclid=IwAR0NcZmQhSDCpxN7alnBj3lmyanp-XR-WguGlrzvY7hTEcmKvERxbTMiNjM>

CAPÍTULO 7

Convivencia escolar y políticas de cuidado desde una mirada psicoética

Giuliana Perín

El presente capítulo tiene como finalidad abordar la convivencia escolar como política de cuidado y su presencia en la formación de una ética profesional docente. El mismo constituye un aporte para las y los profesionales de la Psicología que se desempeñen en distintos roles y funciones docentes. Desde las contribuciones actuales de la Psicoética, como subrama de la Ética Aplicada, se focaliza en prácticas éticas que incluyan una perspectiva relacional y contextualizada, atentas a situaciones escolares que puedan amenazar la integridad y dignidad de las y los sujetos a cargo. Se concluye que el cuidado, lejos de ser una práctica meramente paternalista, se vuelve una estrategia formadora vía la posibilidad de autodeterminación para los sujetos que atraviesan situaciones de vulnerabilidad, como puede ser el caso de las personas con discapacidades. Como punto de partida se iniciará con la reconstrucción de una escena pedagógica ocurrida en una escuela secundaria de la ciudad de La Plata durante el año 2016, a los fines de articular dicha situación con el rol de psicólogos y profesores en Psicología en instituciones educativas.

El Último Primer Día de clases como situación de conflicto

La descripción de los hechos que se mencionan a continuación se realiza en el marco del festejo del Último Primer Día (UPD) en un colegio de gestión privada de la ciudad de La Plata durante el año 2016. En este caso, todo empezó con el particular festejo afuera de la escuela, con murga y fuegos artificiales incluidos. Al comenzar, los alumnos cortaron las calles aledañas con gomas que prendieron fuego, interfiriendo en la libre circulación de ambulancias que trasladaban pacientes a un hospital cercano. Los vecinos del lugar no sólo se quejaron por este hecho, sino por el estruendo de los fuegos artificiales a horas tan tempranas. A su vez, mientras llegaban a la escuela algunos padres con sus hijos más pequeños y los docentes que ese día trabajaban allí, eran sorprendidos por la harina y espuma que los alumnos de 6º año les tiraban al acercarse a las inmediaciones del colegio. Luego de eso, los alumnos del último año, al entrar a la institución, tiraron una bomba de humo en un pasillo por donde circulaban docentes y otros alumnos más pequeños. Algunos de ellos terminaron con crisis de asma que se desencadenaron a raíz de este hecho. Por último, hicieron explotar un petardo dentro de un aula, con la consiguiente

rotura del mobiliario escolar. Aunque es un caso extremo, en el que el festejo pasó los límites permitidos, no se está exento de que esto ocurra en otra escuela. Ante esto, cabe preguntarse, ¿qué rol cumplen los adultos frente a este tipo de hechos? ¿Es posible pensar en modos alternativos de celebración que no generen consecuencias negativas en terceros?

Considerando los aportes de Siede (2007) pensamos al conflicto como un elemento constitutivo de la vida en sociedad que configura las relaciones interpersonales y los vínculos en las instituciones educativas. En este caso, la situación conflictiva está dada por los festejos en el marco del UPD. Que los estudiantes festejen su último primer día de clases no constituye un conflicto, sino la forma en la que los festejos fueron llevados a cabo. Otro concepto a tener en cuenta es el de norma escolar, caracterizado como la respuesta institucional, tanto a conflictos hipotéticos como reales, a fin de buscar formas de resoluciones inclusivas y democráticas. Dichas normas expresan la posición de la escuela ante el conflicto y la manera de superarlo. En las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires, las normas se enmarcan en los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) encontrados en el Régimen Académico para la Educación Secundaria (DGCyE, 2024), que se construyen de manera conjunta entre diversos agentes educativos. A su vez, el sistema de normas necesita prever de sanciones o consecuencias -aplicadas en condiciones equitativas y estables- para quienes transgreden las reglas. Para ello hay que considerar y analizar la situación particular de conflicto, generar espacios de diálogo que permitan la responsabilización y reflexión sobre los hechos y la posible reparación de la falta cometida. En este sentido, se debe evitar la penalización de los estudiantes, sanciones que impliquen la humillación y expulsión o que impidan la posibilidad de pedir disculpas y reparar los daños ocasionados. Según Meirieu (2001):

Sancionar es, de hecho, atribuir al otro la responsabilidad de sus actos e, incluso si esta atribución es prematura en su constitución, incluso si es, *stricto sensu*, en el momento en que se hace, un señuelo -porque el niño no está precisamente educado ya-, contribuye a su educación al crear progresivamente en él esta capacidad de imputación a través de la cual se construye su libertad. (p. 1)

Ante la situación planteada, el desafío está en pensar, ¿cómo se festeja? ¿Se debería dejar a los estudiantes sin celebración? En esa oportunidad, considerando el festejo desmedido, la intencionalidad de las intervenciones del equipo directivo estuvieron dirigidas, en primer lugar, a sancionar a los alumnos que habían participado de los festejos. Como no se encontró a los responsables directos de los hechos de gravedad ocasionados, los directivos del colegio decidieron suspender a todos los alumnos de 6º año que habían formado parte del UPD. La suspensión consistía en no permitir el acceso de dichos alumnos durante 2 días, pasando la inasistencia correspondiente. Sin embargo, podría objetarse que ese límite, impuesto de esa manera, no resultó una solución significativa para el conflicto, ya que los alumnos en ese contexto particular festejaban por el hecho de no tener clases por unos días. De esa manera, el límite y lo que se trataba de dejar como enseñanza con éste, se diluía al aplicarse de ese modo.

Siguiendo los aportes de Nuñez y Litichevez (2015) podemos distinguir dos modelos para pensar las relaciones en el espacio escolar. Por un lado, el régimen de disciplina pone el énfasis en la evaluación de la conducta de los estudiantes, centrándose en la vigilancia y catalogando las actitudes como correctas o incorrectas, a fin de asignar la sanción correspondiente. Las normas son impuestas desde aquello que se debe o no se debe hacer dentro de la escuela, es decir, considerando comportamientos permitidos y prohibidos. Quienes deben responsabilizarse por los estudiantes son sus padres o tutores, quienes están a cargo de su tutela. En cambio, el sistema de convivencia hace hincapié en los vínculos y relaciones que se configuran, a parte de los comportamientos puntuales. Al mismo tiempo, las normas se enuncian desde la participación colectiva, promoviendo valores y el sostenimiento de relaciones a través del consenso y el acuerdo mutuo. Los estudiantes son considerados como sujetos de derechos y no sólo tienen obligaciones como en el modelo anterior. Otra diferencia con el modelo disciplinario es que una sanción se diferenciaba de otra a partir del número de amonestaciones asignadas y los estudiantes no participaban en la administración del castigo ni era necesario informarles sobre su situación. En cambio, desde el sistema de convivencia toda sanción debe tener una finalidad educativa y guardar relación con la falta cometida. A su vez, hay dos cuestiones que cobran especial relevancia. Por un lado, la prevención de conflictos, anticipando situaciones ante las que se pueda intervenir, y, por otro, la reparación de los errores o faltas cometidas. Desde este último modelo se da lugar al diálogo y reflexión conjunta sobre los conflictos.

Continuando con el relato, casi a fin de año, la escuela en cuestión decidió enmarcar lo sucedido dentro de una acción reparadora pensada en torno a los lineamientos de los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC). De esa forma, se llevaron a cabo talleres coordinados por docentes de áreas extraprogramáticas, en los que participaron los estudiantes de 6º año. Allí se tomó como objetivo reflexionar en torno a qué se festeja con el UPD y cómo se festeja. A su vez, se propuso a los estudiantes hacer un festejo en un encuentro junto a los otros egresados, es decir, expandir las miradas y considerar a los alumnos del último año de jardín y primaria. Así, se pretendía que se llevara a cabo un festejo donde esté incluida toda la comunidad educativa y donde se celebre respetando al otro, teniendo empatía por los demás. A través de estos talleres, se implementó una manera de construir legalidades considerando el bien común de toda la comunidad. Cabe destacar que este tipo de talleres, aunque deberían haberse realizado antes, igualmente son una forma válida para prevenir futuros disturbios considerando que también formaron parte de éstos las futuras generaciones de egresados y la comunidad educativa en su conjunto. De esa forma, ampliando la mirada hacia toda la institución no se estigmatiza a los jóvenes del último año de la secundaria, sino que se busca una solución conjunta a través de la cooperación, el diálogo y el intercambio que pueda darse entre los diversos agentes educativos.

Considerando la situación planteada, en un primer momento se actuó desde el régimen de disciplina, teniendo en cuenta las amonestaciones y suspensiones de los/as estudiantes involucrados, para, posteriormente, dar lugar al sistema de convivencia y posibilitar una sanción reparadora que permita tanto el diálogo como la reflexión sobre lo ocurrido.

La convivencia como política de cuidado

Para definir el concepto de cuidado, retomaremos los aportes de Muñoz Terrón (2010) quien refiere a la definición de Tronto y Fischer. Dichos autores consideran al cuidado (care) como:

Una actividad genérica que comprende todo aquello que hacemos para mantener, perpetuar y reparar nuestro «mundo», de manera que podamos vivir en él lo mejor posible. Este mundo comprende nuestros cuerpos, nosotros mismos y nuestro entorno, elementos todos que buscamos enlazar en una red compleja, para el sostenimiento de la vida. (p. 36)

Por su parte, Patiño González (2007) menciona que el self del cuidado se encuentra situado en la interrelación yo-tú del encuentro ético. El self se muestra atento y sensible a las necesidades del otro y al dejarse afectar por el otro es que también se hace cargo de sí mismo, ya que para que dicha relación permanezca es necesaria la conservación del que cuida. La cualidad recíproca del cuidado puede relacionarse con la categoría de responsividad. Volviendo a Muñoz Terrón (2010) y su lectura de Tronto, podemos aludir a la responsividad mutua, ya que en toda persona está presente al mismo tiempo la posibilidad de proveer como de recibir cuidados. Según el autor:

Ser responsivo/a nombraría una actitud, una manera de estar y de actuar que tanto se puede dirigir a las otras personas, en forma de previsión, provisión o donación, reconocimiento, gratitud, receptividad, como se puede dirigir hacia sí mismo/a, en tanto que «otro/a»; lo mismo hacia la alteridad del mundo intersubjetivo en el que se forma el sí mismo, que a la del mundo entorno. (p. 45)

A partir de la búsqueda preliminar de producciones vinculadas a la temática en nuestro país, podemos vislumbrar que el análisis de las políticas de cuidado en educación es reciente y se circunscribe a una perspectiva de políticas públicas centradas en el cuidado del otro/a. Aunque encontramos registros anteriores a los últimos quince o veinte años, la temática adquiere mayor relevancia académica a partir de comienzos de este siglo. Dicha iniciativa, se enmarca en un contexto histórico-político tendiente al desarrollo de la inclusión, con especial énfasis en atenuar las consecuencias de la desigualdad. Siguiendo a Dussel y Southwell (2005), desde mediados de los 90, los cuidados estuvieron orientados a mitigar las consecuencias sociales que generó la crisis económica derivada de las políticas neoliberales. De esa forma, se asoció el cuidado con la contención social, la sensibilidad y el amor. Sin embargo, adhiriendo a lo postulado por estas autoras, reducir el cuidado a la mera asistencia puede reforzar la desigualdad social, ya que el asistencialismo parte de una clara diferenciación entre asistente y asistido/a en términos de autonomía. En contraposición a esto, podemos inferir que las políticas de cuidado refieren a contemplar al otro/a como una persona a ser respetada y, como tal, ser partícipe activo/a en su

propio bienestar. Siguiendo a las autoras antes citadas, los/as educadores/as tienen una responsabilidad como adultos frente a los/as jóvenes, ligada a una posición política, pedagógica y ética vinculada al cuidado, desde la cual es posible pensar su trabajo diario, sin dejar de lado la responsabilidad que también le corresponde al Estado como garante del bienestar colectivo (Perín, 2022).

Las políticas de cuidado surgen en relación a conceptos como la democracia, la participación, la igualdad y la equidad. Pensar en dichas políticas en clave de derechos, es reconocer la participación ciudadana de nuestros/as jóvenes. En esa lógica, adherimos a la propuesta de Bracchi (2018), quien sostiene que “todo ciudadano tiene derecho tanto a cuidar como a ser cuidado” (p. 55). Desde esta perspectiva, se ejerce el derecho tanto de cuidar, como de ser cuidado y de cuidarse a sí mismo. Volviendo a Dussel y Southwell (2005), el Estado debe garantizar el cumplimiento de este derecho, posibilitando el bienestar y una mayor autonomía de sus ciudadanos. Trabajar en las escuelas desde una perspectiva de cuidado posibilita el desarrollo de políticas de promoción de derechos y de intervenciones tendientes a proteger a los y las jóvenes.

Generar políticas de cuidado es crucial a la hora de garantizar el bienestar y la promoción del desarrollo integral de las y los adolescentes y jóvenes que transitan la escuela secundaria. Estos años influyen fuertemente en la conformación de subjetividades, cobrando especial relevancia las relaciones que se establezcan entre quienes cuidan y quienes son cuidados, las relaciones de solidaridad entre adultos y jóvenes y entre jóvenes. (Bracchi, 2018, p. 56)

Al indagar investigaciones relacionadas a las políticas de cuidado en la región, podemos mencionar el trabajo realizado por Batthyány Dighiero (2015), quien analiza los desafíos principales en relación a los cuidados y las políticas públicas en la región del Caribe y Latinoamérica. Siguiendo a esta autora, los debates en torno al cuidado se remontan a las corrientes feministas popularizadas en la década de 70. Define al cuidado como “la acción de ayudar a un niño, niña o a una persona dependiente en el desarrollo y el bienestar de su vida cotidiana” (p. 12). Comprende cuestiones materiales, económicas y psicológicas, en relación a los vínculos afectivos. Asimismo, por fuera del entorno familiar, el cuidado se enmarca en la preocupación por los/as demás, generando situaciones de dependencia entre dos personas. Si nos referimos a políticas de cuidado entendemos que éstas se encuadran en un enfoque de derechos universales para toda la ciudadanía. En este sentido, el Estado se transforma en garante del bienestar colectivo, basándose en la responsabilidad social del cuidado de sus habitantes. En consecuencia, uno de los mayores desafíos en torno al cuidado, según el autor, es poder avanzar hacia su inclusión como política pública.

Política de cuidado y normativa provincial

Siguiendo esta línea de pensamiento, podría decirse que las políticas de cuidado, en especial las implementadas en el ámbito educativo, representan una responsabilidad generacional ineludible ya que, sin recursos, los y las jóvenes se encuentran destinados/as a “estrellarse” contra el mundo. En palabras de Arendt (1996): “mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo” (p. 208).

Según el “Programa para la construcción de una mirada de cuidado como intervención ante situaciones de padecimiento subjetivo de las y los estudiantes” de la Dirección General de Cultura y Educación (2022), las principales temáticas en las que se enmarcan las políticas integrales de cuidado destinadas a los y las jóvenes son: la orientación para la educación y el trabajo, ciudadanía, obligaciones y derechos, la educación ambiental, y la convivencia presencial y digital. Tales tópicos están enfocados al objetivo en la educación secundaria de formar ciudadanos y ciudadanas ligados/as entre sí y con el Estado a través de valores como el respeto, la solidaridad, la corresponsabilidad y el fortalecimiento de lazos sociales.

En cuanto a la normativa vigente que legisla las políticas de cuidado, destacamos las Leyes de Educación Nacional N° 26.206 y Provincial N° 13.688, que instalan a la educación secundaria obligatoria como un derecho para todos/as los/as jóvenes. Por su parte, el Régimen Académico para la Educación Secundaria (Resolución 1650/24) reglamenta la convivencia institucional en el nivel secundario. Tanto la Ley Nacional N° 26.892 para la Promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas como la Ley Provincial N° 14.750 sobre Convivencia incluyen algunos recursos para la promoción del respeto mutuo y la responsabilidad en la resolución no violenta de conflictos. Los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) establecidos en la Resolución 1709/09 y actualizados en el Anexo 6 de la Resolución 1650/24 pueden considerarse como el *súmmum* de estas políticas, puesto que regulan las nuevas configuraciones propuestas en torno a la convivencia escolar en un marco de derechos. Dicha Resolución, propone la creación de los AIC como forma de construcción de normas colectivas en las escuelas, considerando principios tales como: el respeto hacia pares, adultos y la institución escolar como espacio público. Por otro lado, dicha Resolución comprende las redes sociales como entornos donde pueden generarse conflictos, por lo que insta a pensar en la convivencia digital. Mediante la implementación de los AIC, se intenta promover que jóvenes y adultos tengan una mayor participación en la construcción de legalidades compartidas desde su lugar de pertenencia en la escuela (Bleichmar, 2008). Entre otras definiciones, allí se expresa que: “si la generación de conflictos es propia de las convivencias humanas, entonces el grado de funcionamiento democrático y plural de una institución no está dado necesariamente por la ausencia de conflictos, sino por la forma de abordaje de los mismos” (DGCyE, 2009, p. 15). Tal como lo indica la Guía Federal de Orientaciones (2014), el conflicto posibilita el desarrollo y crecimiento de quienes se ven involucrados/as. La escuela tiene que asumirlo y trabajar para su resolución mediante la palabra, apelando al diálogo y la participación de toda la comunidad educativa.

Ya mencionamos que la Resolución 1650/24 (DGCyE, 2024) propone la creación de los Acuerdos Institucionales de Convivencia como forma de construcción de normas colectivas, tanto en las escuelas de gestión pública como privada, teniendo en cuenta como algunos de sus principios el respeto hacia los pares, los adultos y la institución escolar como espacio público. En este marco, se intenta promover que los jóvenes y adultos tengan una mayor participación en cuanto a la construcción de legalidades compartidas desde su lugar de pertenencia en la escuela, fomentando el respeto y la responsabilidad desde los roles de cada uno. De acuerdo a la resolución mencionada:

Quienes habitan la escuela necesitan construir, dialogar, consensuar y cumplir las normas que ayudan a vivir juntas/os. Por ello, es imprescindible que cuando las mismas se transgreden se establezcan límites, que en el marco escolar son la posibilidad de dar lugar a nuevos aprendizajes. De esta forma se construye un ambiente de justicia, de responsabilidad, de no impunidad. El límite es lo que permite distinguir entre lo que se puede y lo que no se puede, pero tiene que ser entendido como un nuevo punto de partida reparatorio y de aprendizaje y así evitar la aplicación meramente punitiva de sanciones. (p. 57)

Desde el diseño de este documento, se promocionan valores como la solidaridad, la cooperación, la comprensión, la escucha y el intercambio, enfatizando en el lugar de la palabra como registro simbólico. De esa forma, se propicia la representación democrática de diversos actores escolares, directivos, docentes, estudiantes e integrantes del Equipo de Orientación Escolar (EOE), quienes, a través de su participación, promueven el compromiso en torno a las normas construidas conjuntamente. Es por esta razón que los AIC pusieron en discusión cuestiones referidas a la voz de los jóvenes en cuanto a la construcción de las normas escolares. A través de medidas reparadoras se propone un trabajo de reflexión y resignificación en torno a la resolución de los conflictos que pudieran acontecer en el marco de las relaciones vinculares que se dan en el encuentro con otros. Este formato, centrado en la convivencia escolar democrática, se diferencia del formato disciplinario, en cuanto a que el segundo se enfoca en la sanción punitiva de actos considerados inaceptables, desatendiendo la posibilidad de reflexionar sobre los mismos.

La autoridad pedagógica y el rol de los docentes en la intervención

Con respecto a la responsabilidad y rol de los adultos, pensamos su lugar desde el concepto de autoridad, tal como lo enuncia Siede (2007). El autor refiere a la misma como autoridad de aplicación, es decir, los adultos son quienes se encargan de hacer respetar las normas. Dicha autoridad puede ser ejercida de diversas maneras, en función del modelo desde el cual se la concibe. Desde el régimen de disciplina, la autoridad ejercida se relaciona al autoritarismo, donde los docentes tienen el poder y aplican las sanciones de manera verticalista, sin considerar la opinión de los estudiantes. En cambio, desde el sistema de convivencia los docentes deben

construir una autoridad pedagógica democrática en el vínculo con sus estudiantes. Esto no quiere decir que se desdibuje el rol del adulto, sino que toma relevancia la palabra de los estudiantes en el marco de vínculos respetuosos donde prima el diálogo y el consenso. Siguiendo a Greco (2007), si se tiene en cuenta la etimología del término “autoridad”, se puede expresar que:

El origen latino del término auctoritas, auctor, augere se refiere al autor, en el sentido de alguien que está en el origen y es causa, pero también que habilita el aumento, el crecimiento (augere: aumentar), un despliegue de lo que nace a partir de allí, de lo que comienza a acontecer a partir del origen (p. 48).

En otras palabras, la autoridad no se caracterizaría por la respuesta de obediencia obligada de parte del otro, ni por el autoritarismo, sino por la capacidad para poder “aumentar”, habilitar, sostener el crecimiento de los estudiantes en un espacio de libertad. Dicho crecimiento no debe ser pensado como meras copias de la imagen del docente, sino que hay que dar lugar a lo nuevo. Y, como dice Arendt (2014): “Con cada nacimiento algo singularmente nuevo entra en el mundo” (p. 202). De esa manera, cada nacimiento humano es una nueva posibilidad política de crear y recrear al mundo. Por eso, nuestro lugar como docentes es importante, desde la responsabilidad que tenemos ante nuestros jóvenes, de ser representantes del mundo.

En este sentido, debemos sostener la autoridad pedagógica como una relación social que se construye en el vínculo entre docentes y estudiantes. En la misma lógica, debemos fomentar una relación pedagógica en la que se habilite a la palabra del otro, expresada en su dimensión política, dando lugar a una autorización democrática (Greco, 2007). Consideramos que debe generarse un espacio donde los jóvenes puedan expresarse con horizontalidad, habilitando al diálogo, la puesta en palabras y la participación. Desde este lugar, resulta relevante el rol que tienen los profesores de Psicología y psicólogos desde su práctica diaria en una institución educativa. Ya sea como profesores de Psicología, Salud y Adolescencia, Construcción de la Ciudadanía entre otras asignaturas de incumbencia para los mismos y/o como integrantes del Equipo de Orientación Escolar, su formación debería estar vinculada a la construcción de una relación pedagógica basada en lazos de confianza, es decir, en el respeto y empatía por el otro (Perín, 2019).

La configuración de este vínculo pedagógico posibilitaría intervenir ante situaciones conflictivas, generando espacios de diálogo y escucha, donde se contemple el uso de la palabra y el registro simbólico para transformar lo disruptivo. Es imprescindible que el profesor y el psicólogo que se desempeñe en el ámbito educativo tengan una formación en temas relacionados con la convivencia escolar y una posición clara en su quehacer diario, vinculada a la “ética del semejante” de la que nos habla Bleichmar (2008). Siguiendo a la misma autora, puede expresarse que, si la violencia es una manera de deconstrucción de la relación con los demás, debe considerarse la construcción de legalidades consensuadas como una forma de participar en la seguridad al interior de las instituciones educativas, en lugar de la puesta de límites exteriores que no educan. Dicho concepto da cuenta de la importancia del respeto y el reconocimiento por el otro, de la confianza en el semejante. En otras palabras, se hace referencia a un sujeto ético que puede empatizar con el otro, capaz de sentir lo que los demás están sintiendo y responsabilizarse

por ello. Es clave desde nuestro rol poder empatizar con los alumnos y demás agentes psico-educativos con quienes compartimos nuestro trabajo institucional. Responsabilizarnos por lo que el otro está sintiendo es ejercer nuestro rol desde el respeto y una confianza suficiente que nos permita establecer una relación pedagógica fundada en el no-control del otro (Cornú, 1999). De esa manera, como docentes, deberíamos tener una mirada atenta a las necesidades de nuestros jóvenes, escucharlos, valorando en todo momento a la confianza como una cualidad necesaria en la relación pedagógica con los estudiantes. Una relación pedagógica basada en la confianza nos lleva a pensar que el otro va a estar ahí cuando lo necesite, por lo cual no es necesario controlarlo (disciplinarlo) si no que hay que tener la confianza suficiente para no inquietarse por esa falta de control sobre los sujetos.

La forma de ejercer la autoridad también podría relacionarse con el concepto de posición docente. La categoría de posición docente se compone de la circulación de los sentidos y discursos que organizan y regulan el trabajo de enseñar. En este sentido, se refiere, particularmente, a las múltiples formas en que los docentes piensan, viven y asumen su tarea; así como las utopías, problemas y desafíos que se plantean en torno a ésta. De esta manera, pensar a las identidades docentes como posiciones implica considerar cuestiones nodales en relación al trabajo de enseñar: las relaciones con las formas culturales y su transmisión; los vínculos intergeneracionales que se construyen con los estudiantes; las formas de afectividad y de sensibilidad que se configuran frente a las situaciones que acontecen; las dimensiones ético-políticas de las definiciones que se plantean sobre la docencia; y los aspectos históricos y contemporáneos que se articulan, de manera compleja, para configurar el trabajo de enseñar (Southwell y Vassiliades, 2014). En relación a la situación problemática planteada podríamos expresar que se estuvo frente a un cambio de posición docente en torno a la sanción pensada para los estudiantes. Por un lado, en un primer momento, la medida tomada consistió en una sanción o suspensión de tres días hacia los estudiantes participantes en el hecho. Dicha sanción, tomada de forma rápida frente a la gravedad de los hechos, implicó que el equipo directivo resuelva la situación lo antes posible, sin tener en cuenta la voz de los estudiantes. En un segundo momento, por medio de la sanción reparadora, el equipo directivo pudo virar su posición y resolver el asunto a través de medidas que permitan la reflexión sobre lo ocurrido.

Volviendo a la escena escolar planteada y a la forma de resolver el conflicto, quizás la sanción ejercida por los directivos hacia la totalidad de estudiantes de 6º año se hubiese significado de otra manera por los jóvenes si la decisión se hubiera tomado considerando el uso de los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC). Es decir, que en ese momento podría haberse realizado una reunión con el Consejo Institucional de Convivencia (CIC) conformado por directivos, representantes de los docentes y de los alumnos, así como por personal del Equipo de Orientación Escolar. Allí, se hubiera propiciado la discusión conjunta en torno a lo sucedido para tomar las medidas apropiadas en función de la escucha de todas las voces institucionales y la participación democrática de sus integrantes.

Conclusiones

Para concluir, podemos expresar que, ante un conflicto de este tipo, en primer lugar, debe favorecerse el diálogo continuo con toda la institución educativa. Se trata de trabajar estableciendo redes, junto con los estudiantes, los preceptores, el EOE y los directivos a fin de que todos los integrantes de la institución puedan participar en la posible resolución del mismo, con un fin común. En el caso de que deban aplicarse sanciones, éstas tienen que pensarse como reparadoras a fin de favorecer la reflexión de los estudiantes y no como un castigo ejercido desde el autoritarismo.

Desde el sistema de convivencia es primordial que se generen espacios para la construcción de las normas donde se reflexione en torno a su significación para los jóvenes, involucrando a los adolescentes, buscando su participación, dando lugar a su palabra y reforzando el sentido de la convivencia, pero sin quebrar la asimetría necesaria entre estudiantes y adultos.

Volviendo a la situación escolar planteada al inicio del escrito, no es una solución al conflicto dejar a los adolescentes sin festejos por su UPD, pero es necesario que reflexionen en torno a cómo festejar a fin de no perjudicar a otras personas. Como adultos responsables es importante posicionarnos desde la construcción de una autoridad pedagógica, rescatando, en todos los casos, el bien último del acto docente: la educabilidad. Por último, estas acciones deberían desplegarse en el marco de una convivencia democrática, entendida como política de cuidado, a fin de garantizar el bienestar de nuestros estudiantes y de toda la comunidad educativa.

Referencias

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Península.
- Arendt, H. (2014). *La condición humana*. Paidós.
- Batthyány Dighiero, K. (2015). Las políticas y el cuidado en América Latina. Una mirada a las experiencias regionales. Naciones Unidas. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/37726-politicas-cuidado-america-latina-mirada-experiencias-regionales>
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social - Violencia escolar*. Noveduc.
- Bracchi, C. (2018). Democracia, participación y convivencia. Estado, jóvenes y políticas de cuidado. *Revista Voces en el Fénix*, Nro. 62, (pp. 52-59). <https://www.economicas.uba.ar/extension/vocesenelfenix/numero-62/>
- Cornú, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, D. (comp.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp. 19-26). Novedades Educativas.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2007). Ley de Educación Provincial N° 13.688. Provincia de Buenos Aires. <https://normas.gba.gob.ar/documentos/BI5nYIQV.html>
- Dirección General de Cultura y Educación. (2009). Resolución 1709/09 relativa a la implementación de Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) en Escuelas de Educación Secundaria

- de Gestión Pública y Privada. Provincia de Buenos Aires. <https://normas.gba.gob.ar/documentos/VJjg3bSm.pdf>
- Dirección General de Cultura y Educación. (2015). Ley Provincial N°14.750 sobre Convivencia. Provincia de Buenos Aires. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-07/6-%20Ley%20N%C2%B0%2014.750%20de%20Promoci%C3%B3n%20de%20la%20convivencia%20y%20el%20abordaje%20de%20la%20conflictividad%20social%20en%20las%20instituciones%20educativas%20-%202015..pdf>
- Dirección General de Cultura y Educación (2023). Programa: La construcción de una mirada de cuidado como intervención ante situaciones de padecimiento subjetivo de las y los estudiantes. Dirección Provincial de Educación Secundaria. Provincia de Buenos Aires. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-08/PPT%20Recurso%20para%20el%20trabajo%20institucional%20Pol%C3%ACticas%20de%20cuidado%20%282022%29.pdf>
- Dirección General de Cultura y Educación. (2024). Resolución 1650/24 relativa a la implementación del Régimen Académico para la Educación Secundaria. Anexo 6 “Convivencia Escolar”. Buenos Aires, Ministerio de Educación. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2024-06/Anexo%206%20-%20Convivencia%20Escolar%20-%20IF-2024-19740158-GDEBA-DPE-SECDGCYE.pdf>
- Dussel, I. y Southwell, M. (2005). En busca de otras formas de cuidado. *El Monitor*. N°4 (pp. 26-32). Ministerio de Educación de la Nación.
- Greco, M. B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Homo Sapiens.
- Meirieu, P. (2001). La sanción y Lucha de influencias. En: *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Octaedro.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2006). Ley de Educación Nacional N° 26.206. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2013). Ley Nacional N° 26.892 para la Promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26892-220645/texto>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2014). Guía Federal de Orientaciones para la Intervención Educativa en Situaciones Complejas relacionadas con la Vida Escolar: Recuperar el Saber Hacer de las Escuelas relacionado con la Convivencia y el Cuidado Comunitario. Primera y segunda parte. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. <https://www.educ.ar/recursos/adjuntos/descarga/23483/guia-federal-de-orientaciones-para-la-intervencion-educativa?disposition=inline>
- Muñoz Terrón, J. M. (2010). Responsividad y cuidado del mundo. Fenomenología y ética del care. *Revista Internacional de Filosofía*. N°49, pp. 35-49. <https://revistas.um.es/daimon/article/view/141851>

- Núñez, P. y Litichever, L. (2015). Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela. Grupo Editor Universitario. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/11383/1/Radiografias.pdf>
- Patiño González, S.M. (2007). La noción de responsividad. Punto de encuentro para tres aproximaciones de la ética. Tesis doctoral. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. <https://repositorio.tec.mx/items/010c42ee-bbbb-4590-8cd4-24e44647f734>
- Perín, G. C. (2019). ¿Cómo pensamos la convivencia escolar en nuestras prácticas educativas? Aportes y herramientas para la formación de psicólogos y profesores en Psicología. Memorias del VII Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, (pp. 1- 6). https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/137941/Documento_completo.%20Pr%C3%A1cticas%20profesionaliza-4693-2-10-20210614.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Perín, G. C. (2021). Convivencia y políticas de cuidado: intervenciones en escuelas secundarias públicas de la ciudad de La Plata. Memorias de la VII Jornada de Investigación en Psicología y VI Encuentro de Becarias, Becarios y Tesistas. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, (pp. 1-10). https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/153662/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Siede, I. (2007). Justicia en la escuela: reconocimiento y proyecto. *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Paidós.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad. Volumen XI.*, pp. 1-25. Miño y Dávila Editores. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/88811/Documento_completo.9202.pdf?sequence=1&isAllowed=y

CAPÍTULO 8

ESI y discapacidades: experiencias de inclusión educativa

María Laura Castignani y Karen Murriles

Actualmente se calcula que 1.300 millones de personas, es decir, el 16% de la población mundial, sufre una discapacidad importante (OMS, 2023). Esta cifra está aumentando debido al crecimiento de las enfermedades no transmisibles y a la mayor duración de la vida de las personas. En Argentina, la prevalencia de la población con dificultades es del 10,2% para la población de 6 años y más, y del 2,7% para menores de 6 años (Encuesta Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad [ENDI], INDEC, 2018). Por su parte, la Encuesta Nacional de Niñas, Niños y Adolescentes (MICS, UNICEF, 2021) indica que el 13,9% de los niños y niñas entre 5 y 17 años presentan alguna discapacidad en Argentina en 2019-20. Estudios recientes revelan brechas significativas en el acceso a la educación y al empleo para las personas con discapacidades. Niños y niñas con dificultades intelectuales, en la movilidad o en la visión tienen menos probabilidades de asistir a la escuela. Asimismo, las madres de niños con discapacidades enfrentan mayores obstáculos para participar en el mercado laboral debido a las demandas de cuidado que requieren sus hijos⁷.

En este contexto, uno de cada diez niños, niñas y adolescentes (NNyA) en América Latina, así como en la Argentina, vive con algún tipo de discapacidad.

Dado que este grupo representa uno de los porcentajes más altos de población no escolarizada de todos los grupos vulnerables, el acceso a la educación para NNyA con discapacidad es un principio considerado dentro los compromisos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de que nadie se quede atrás. (Porto *et al.*, 2024, p. 181)

La educación de las personas con discapacidades en la actualidad se ampara en un paradigma de derechos, basado en un modelo social e inclusivo. No obstante, durante mucho tiempo este derecho se encontró vulnerado o circunscripto a prácticas educativas que fomentaban la segregación y exclusión en escuelas “especialmente diseñadas” para que estudiantes con dis-

⁷ Fuente: La investigación, clave para un futuro inclusivo: Día Internacional de las Personas con Discapacidad (2024). Investiga. Agencia SyT. UNLP. <https://unlp.edu.ar/investiga/bajolalupa/la-investigacion-clave-para-un-futuro-inclusivo-un-llamado-a-la-accion-en-el-dia-internacional-de-las-personas-con-discapacidad-91824/>

capacidades puedan escolarizarse. Como antecedente significativo se encuentra el Informe Warnock de 1978, elaborado en Inglaterra, en el que se sientan las bases de lo que son las Necesidades Educativas Especiales, la integración y la inclusión. Allí se menciona entre otras cosas que “todos los niños tienen necesidades educativas... Todos los niños tienen derecho a la educación... Ningún niño será considerado ineducable... Los fines de la educación son los mismos para todos...” (Aguilar Montero, 1991, p. 1).

De a poco, se comienza a producir un cambio asociado a la creación de un nuevo modo de concebir la educación a nivel mundial. En este sentido, “se desarrolla el modelo de educación inclusiva teniendo en cuenta los debates iniciados en la Conferencia Mundial de Educación para Todos bajo el lema “Educación para todos” (UNESCO, 1990) con la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) como documento emblemático de la temática” (Borzi y Sánchez Vazquez, 2019, p. 11). Allí se establece que el objetivo es promover una educación para todos, favoreciendo la educación integradora y capacitando a las escuelas para atender a todos los niños, particularmente a los que tienen necesidades educativas especiales. Se aspira a que todos los niños puedan aprender juntos siempre que sea posible, y la escolarización de niños en escuelas especiales debe ser una excepción, cuando la educación en las clases ordinarias no puede satisfacer las necesidades educativas o sociales del niño, o cuando sea necesario para el bienestar del propio niño o de los otros niños (Castignani, 2011, p. 7).

En nuestro país, en el año 2006 se promulga la Ley Nacional de Educación N°26206 y en el 2007 la Ley Provincial de Educación N°13688. Ambas incluyen a la modalidad de educación especial en la estructura del sistema educativo argentino, para atender las problemáticas específicas de las personas con discapacidad que no puedan ser abordadas en las escuelas de educación común. Detallan, entre los objetivos de la política educativa, el hecho de favorecer con sus propuestas pedagógicas “el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos” (Ley N° 26206, 2006, p. 2) y una formación integral en términos intelectuales, corporales y motrices para el desarrollo de una vida saludable, activa y transformadora (Ley N°13688, 2007).

Por otro lado, expresan entre las obligaciones estipuladas para docentes la cuestión de proteger y garantizar los derechos de aquellas personas que se encuentren a su cargo, así como respetar la dignidad e integridad de todas las personas que hacen a la comunidad educativa.

Este documento considera a la familia el agente primario en términos de educación, y le asigna deberes entre los que incluye contribuir con el proceso educativo y sostener la concurrencia continuada de hijos/as a la escuela, salvo excepciones por cuestiones de salud. Entre sus derechos, enuncia la participación en las diferentes actividades escolares, recibir información, etc. (Ley N° 26206, 2006).

En este contexto, es posible visualizar un cambio de paradigma en lo que respecta a la educación de las personas con discapacidades, desde un enfoque tradicional basado en el modelo médico, psicométrico y en el déficit, hacia un modelo social. Desde este nuevo enfoque se considera la integralidad del individuo, como sujeto de derechos y obligaciones. Y la discapacidad no es un problema individual de ese sujeto, ni de sus características, sino que es el resultado de

la interacción entre las limitaciones funcionales de la persona con las barreras que impiden su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones que los demás.

Esta concepción se ampara desde el marco normativo internacional en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) aprobada por las Naciones Unidas en el año 2006. En nuestro país ha sido ratificada en el año 2008 (Ley 26.378) y posteriormente en el año 2014 se le ha dado jerarquía constitucional (Ley 27.044). Desde este marco normativo internacional se entiende actualmente a la discapacidad como:

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. (ONU, 2006, p. 2)

Las personas con discapacidades incluyen a “aquellos sujetos que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (ONU, 2006, p. 4).

El art. 24 de la CDPD refiere específicamente al derecho a la educación:

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida. (ONU, 2006, p. 15)

El Consejo Federal de Educación (CFE) ratifica la CDPD (ONU, 2006), lo cual incluye al art 24, sustentando la defensa y obligación de educación en nuestro país para estos colectivos en esta Convención (Porto *et al.*, 2024). En el año 2019 en la provincia de Buenos Aires, la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) edita el manual “Grupo Art. 24 por la educación inclusiva” con el objetivo de acercar a directivos, docentes y familias las principales normas internacionales, nacionales y provinciales que rigen el tema y las previsiones incluidas en los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires que habilitan, avalan y promueven prácticas inclusivas (DGCyE, 2019, p. 7). De este modo, entienden que la educación inclusiva debe ser una política pública que comprometa a todos los actores del sistema educativo y, al mismo tiempo, una práctica concreta en cada aula de cada escuela del país. “Nuestro objetivo es que el contenido de esta guía se convierta en más estudiantes en las escuelas comunes, en más inclusión y en más calidad educativa” (DGCyE, 2019, p. 7).

De esta forma, la CDPD (2006) y las normativas subsiguientes constituyen un faro que orienta la elaboración de políticas vinculadas a las personas con discapacidad. En este sentido, a continuación, se describirá brevemente cómo se implementan en la provincia de Buenos Aires, diversas herramientas y dispositivos vinculados a garantizar el derecho a la educación

de las personas con discapacidades. Estas estrategias velan por sostener la promoción de la autonomía y la autodeterminación de las personas con discapacidad en pos de lograr la mejor calidad de vida posible.

Se presentará, en primer lugar, el alcance de Educación Sexual Integral (ESI) rescatando una experiencia realizada en una escuela de educación especial, y, en segundo lugar, una propuesta de acompañamiento en la trayectoria de un estudiante con discapacidad, en un colegio de pregrado de la Universidad Nacional de La Plata.

ESI y discapacidad: hacia una educación integral

En el año 2006, la sanción de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral N°26150 propone la creación de un Programa Nacional de Educación Sexual Integral para su aplicación obligatoria en todas las instituciones educativas del país, siendo indistinto el nivel, la modalidad y el tipo de gestión de las mismas. En el art. 3 enumera los siguientes objetivos: “incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas”, “asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral”, “promover actitudes responsables ante la sexualidad”, “prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular” y “procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres” (2006, s/n). Contempla la perspectiva de género como un atravesamiento imprescindible en todo espacio de socialización y transmisión de información, saberes y valores que aporten en la construcción de habilidades para vincularse y tomar decisiones.

Siguiendo la misma línea, la fundamentación de la normativa a nivel provincial (Ley N°14744, 2015) señala que la educación integral es un derecho humano que incluye el abordaje de la ESI, de acuerdo con los objetivos mencionados en las leyes de educación. En conjunto, sugieren objetivos de acción en pos de propiciar el mejor desarrollo para niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad desde el ámbito educativo.

Las normativas mencionadas son sometidas a sucesivas revisiones para adecuarlas a las realidades actuales que continúan reproduciendo imaginarios de paradigmas anteriores y habilitan la configuración de nuevas problemáticas. En ese sentido, tal como sugieren las Observaciones N° 7 y N° 9 a la Convención de los Derechos del Niño (ONU 2005 y 2006) y la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030 (ONU, 2015) resulta imprescindible la consideración de niños y niñas como seres sociales desde el nacimiento, con sus necesidades y vulnerabilidades específicas pero también con sus gustos e intereses propios, y ya no atravesando un momento de inmadurez para alcanzar la madurez efectivamente en la adultez.

Se presenta a continuación una intervención desde la ESI en una escuela de educación especial de las afueras de la ciudad de La Plata. En esta línea, se recuperan las voces de docentes entrevistadas en el marco de una investigación doctoral, financiada por la Secretaría

de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Plata. Allí la ESI se vuelve una estrategia transversal. Desde nivel inicial, las docentes se esfuerzan por intentar ofrecer experiencias de aprendizaje e interacción *“porque es su derecho, su derecho a la educación”*. Otorgarles esta entidad a los y las estudiantes, promueve la incorporación de una perspectiva de ESI que atraviesa todas las prácticas escolares, desde la enseñanza de contenidos curriculares hasta las aquellas vinculadas con la higiene y el cambiado, que hacen al transcurrir cotidiano dentro de la institución educativa y buscan garantizar su privacidad y respetar su otredad al anticipar los movimientos subsiguientes.

El equipo docente subraya que uno de los objetivos a trabajar con las familias, desde que se suman a la comunidad educativa, se relaciona con transmitir *“lo importante que es lograr la mayor potencialidad de lo que puede el alumno, porque pensando siempre en un futuro también... darles las herramientas necesarias para que traten de ser autónomos”*. Sitúan como punto de partida para el trabajo *“aprender a decodificar a nuestros estudiantes, entonces, aprender a ver qué es lo que le sucede, pero no solamente estamos hablando de algo extremo, de un abuso, sino de un montón de cuestiones, de poder elegir, elegir la ropa que me quiero poner, poder elegir lo que quiero escuchar”*. También respecto de la forma en que quieren ser saludados.

Es así que la educación resulta un medio fundamental para potenciar los desarrollos posteriores, pero para procurar aprendizajes seguros e inclusivos se debe trabajar en la reducción de desigualdades por cuestiones de género en niños y niñas con discapacidad (Borzi y Sánchez Vazquez, 2022).

A propósito, en la misma escuela, se observa ausentismo en las alumnas durante algunos días de cada mes y se identifica como una problemática debido a que *“cortan la trayectoria, pierden el hilo de lo que se va trabajando, la rutina, los vínculos”*. Los motivos expresados por las familias, luego de ser consultadas, se refieren a que se encuentran en los días menstruales y prefieren no enviarlas a la escuela *“porque no sabe limpiarse”, “porque se puede manchar”*.

Al hablar de las “infancias con discapacidades” generalmente se presupone la idea de una mayor vulnerabilidad, lo cual aporta a la edificación de ciertos estigmas sociales que obstaculizan el alcance de un trato equitativo. Estos se sustentan en la coexistencia de distintos paradigmas y modelos asociados a las personas con discapacidades y generan valoraciones, actitudes, pensamientos y prácticas hacia ellas (Borzi y Sánchez Vazquez y 2022).

Aquellos estigmas se evidencian en el accionar de las familias respecto de la crianza de sus hijas con discapacidad. Al decidir, durante los días en los que menstrúan, recluirlas en sus hogares bajo su tutela, a modo de cuidado y protección de su integridad. Diferentes estigmas son sistematizados por Borzi y Sánchez Vazquez (2022)⁸ y uno de ellos consiste en asociar de forma unilineal autonomía funcional con autonomía moral. La primera tiene que ver con la posibilidad de desenvolverse en el entorno para resolver las tareas cotidianas

⁸ Un desarrollo pormenorizado del concepto de estigma y su relación con las personas con discapacidades se halla en el capítulo 4 de la presente obra: Estigmas sociales sobre infancias y adolescencias en situaciones discapacitantes (María José Sánchez Vazquez).

de forma autónoma y la segunda con la posibilidad de tomar las decisiones y accionar respecto de su propia vida. Incluso, respecto de las infancias y adolescencias, es necesario contemplar el hecho de que la autonomía se desarrolla de manera progresiva y es producto de un proceso de aprendizaje. En ningún caso, debería negarse el potencial desarrollo de la autonomía para resolver diferentes situaciones. Al respecto, la directora expresa *“las familias se quedan muy pegadas a la discapacidad, les cuesta ver que también atraviesan el proceso adolescente. Por ahí en un intercambio, una les hace notar que a cualquier adolescente le pasa de cambiar de humor por ejemplo y dicen ‘ahh, tenés razón’”*.

Según Rojas Campos (2019), aquí como en otras situaciones, es visible el hecho de que “se toman a priori muchas decisiones sobre los cuerpos –mayoritariamente sobre los cuerpos femeninos– sin preguntar a los sujetos sobre lo que quieren, sobre lo que esperan o sobre las expectativas que tienen sobre su vida” (p. 120), porque consideran que no cuentan con criterios para tomar decisiones. A su vez, podría tener incidencia el hecho de que la vinculación sexualidad y discapacidad siempre ha sido una problemática tabú y, por lo tanto, silenciada (Meresman *et al.*, 2013). De esta forma, se podría estar anulando la posibilidad de que estas estudiantes puedan identificar lo que sucede en sus cuerpos, poner en marcha tareas de higiene, pedidos de ayuda y, más aún, aprender sobre ello y generar herramientas autónomas (Saldivar Reyes y Alvarado García, 2020).

Por su parte, el equipo institucional, posicionado desde la perspectiva de los Derechos Humanos en general y de los derechos de NNyA con discapacidad en particular, respecto de la educación y el desarrollo integral, identifica que se están vulnerando sus derechos. Además, incorporan en su mirada, lectura e intervención, la perspectiva de género que propone la ley de ESI ya que el ausentismo era una problemática que afectaba exclusivamente a las niñas además de corresponderse con una temática referida a la salud sexual y, por lo tanto, a la salud integral.

La intervención se desarrolla en varios pasos: advertir la situación; conversar sobre los motivos; identificar posibles caminos de acción; analizar, deliberar y elegir aquellos que estén al alcance de los y las docentes y que, a su vez, respeten y protejan los derechos de las NNyA e incluyan la participación de las familias. Finalmente se conversa con estas para conmovir su postura y habilitar la posibilidad de que sus hijas concurren a clase para abordar ese aprendizaje específico como cualquier otro, bajo el argumento de que son *“situaciones que todas hemos pasado en algún momento y frente a lo cual tenemos que aprender”*. Con esto, se las iguala en términos de dignidad y se subraya la potencialidad de sus comprensiones.

El camino elegido resulta un puente para que las niñas con discapacidad identifiquen sus circunstancias vitales, en este caso, la aparición de la menstruación, un hecho biológico que irrumpe en la vida de muchas personas y supone la posibilidad de la reproducción, pero también la continuidad de procesos subjetivos al identificar sus necesidades específicas y desarrollar formas de higiene y autocuidado, sin obstaculizar el derecho a la educación, a vincularse, a compartir con pares, etc. En términos más amplios, el autoconocimiento resulta uno de los pasos para hacer frente a la discriminación y la segregación que sufren las personas con discapacidad

y es una herramienta útil para su participación en cualquier ámbito social a lo largo de toda su vida (Saldivar Reyes y Alvarado García, 2020).

El equipo docente abre el juego, propone algo distinto a un modo de operar que se observa en varias familias de la comunidad educativa, habilita para esas niñas la posibilidad de que suceda algo de otro orden, desde el trato basado en la potencialidad, la confianza y la apuesta. Siguiendo el aporte de Cullen (2015), quien, para pensar la ética docente, pone en interjuego el acontecimiento y la hospitalidad. Se combina la irrupción de algo novedoso, una problemática específica y la recepción de aquella con sus particularidades para ser tratada con el mayor cuidado posible.

En este caso, cuando desde las familias aparecen barreras actitudinales por sobreprotección, la misión del docente es crear las condiciones necesarias para potenciar su desarrollo y capacidades, cuidar su integridad física y emocional y, al tiempo, favorecer experiencias (acceder al juego, la exploración del medio y de formas de expresión en el arte, la literatura) que permitan al niño (y a nosotros como adultos a su cargo) aprender de su saber hacer. (Caicedo Obando, 2022, p. 99)

Se puede observar cómo el equipo institucional opera superando otro de los estigmas, que Borzi y Sanchez Vazquez (2022) sistematizan, ya que les proponen a la familia brindar la “ayuda justa” (p. 38) con diferentes estrategias educativas para el desarrollo de las herramientas que requieran en torno a esa nueva situación que su corporalidad les presenta, favoreciendo de esta forma su continuidad pedagógica, vincular y su proceso de aprendizaje y progreso de la autodeterminación en términos subjetivos. A la vez que ese emergente sea propiciador de enseñanzas y aprendizajes para el resto de la escuela.

De acuerdo a Cullen (2015) y su concepción de la docencia como “una práctica ético-política” (p. 103), el equipo institucional sortea la paradoja que tiene que ver con el desarrollo de una sabiduría práctica para encontrar soluciones que se enmarquen en las reglas preestablecidas lo mayor posible pero que se adecuen a la situación singular en la medida justa. Su accionar está guiado por una responsabilidad prudencial en términos de Sánchez Vazquez (2022) porque reconocen a ese otro por el que se preocupan como autónomo y vulnerable a la vez.

Por otro lado, las acciones desarrolladas adquieren un tinte inclusivo, en los términos descritos por Sánchez Santacruz y Saldivar Reyes (2022), en tanto implican la participación de las niñas, afectadas en mayor medida por los períodos de segregación, pero también del resto del estudiantado, ya que se realizan actividades que impactan y pretenden producir transformaciones y aprendizajes en la totalidad de la matrícula.

La intervención tiene un momento culmine en la ‘Semana de la ESI’ en una actividad que convoca a la comunidad educativa en general (docentes, directivos, estudiantes y familias). En ese marco se realizan diversas propuestas mediante una dinámica participativa que incluye la circulación de la palabra, la recuperación de los saberes previos trabajados en los espacios áulicos y el armado y presentación de una ‘Caja de higiene’ con elementos de higiene personal

requeridos en la cotidianeidad como desodorantes, toallitas, jabones, etc., que van a tener a disposición para cuando los necesiten. Allí se elaboran afiches ilustrativos en donde se describen los elementos incorporados y su funcionalidad.

Si bien, el trabajo concreto con los materiales es una estrategia indispensable cuando se trata de discapacidad intelectual (Sánchez Santacruz y Saldivar Reyes, 2022) como en ese caso, el abordaje de esta problemática desde una perspectiva integral no permite desconocer el costo económico adicional que conllevan estos productos de higiene para las familias.

Por último, se considera que el desarrollo de prácticas profesionales que superen los estigmas se hace necesario porque muchas veces, se constituyen en barreras psicológicas internalizadas por las propias personas con discapacidad (sentimientos como omnipotencia, resentimiento), sus familias (sobreprotección, rechazo, indiferencia) o la comunidad (discriminación). Se erigen sobre ideas de negación, desvalorización, descalificación y descreimiento y se edifican como verdaderos obstáculos para el desarrollo vital (Schron, 2013).

Orientación y educación inclusiva

Desde la sanción en nuestro país de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) y específicamente en los últimos años, se han diseñado diversas políticas públicas en pos de garantizar el derecho a la educación y su obligatoriedad hasta la finalización de la educación secundaria. Las mismas intentan dar respuestas a los desafíos emergentes vinculados especialmente a la inclusión educativa, lo que implica revisar sus formas tradicionales para poder acompañar las trayectorias de los estudiantes. En particular, la Resolución 311/2016 del Consejo Federal de Educación establece la responsabilidad de propiciar condiciones para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidades, donde se realicen configuraciones de apoyo y se brinden ayudas técnicas y/o ajustes razonables para garantizar el óptimo desarrollo de la trayectoria educativa.

Para el caso de estudiantes con discapacidades en los niveles primario y secundario, pueden contar con una PPI. “La misma se elabora en función de las necesidades del estudiante, promoviendo su desarrollo integral y tendiendo a favorecer su inclusión social y educativa” (Resolución 311/2016, Anexo I, p. 6). Considerada entonces la PPI como una herramienta de planificación y de sistematización de los acuerdos dinámicos entre el estudiante, su familia y sus docentes para garantizar su proceso de aprendizaje. El desarrollo de las mismas instala nuevas formas de organización escolar que permiten crear nuevos espacios educativos donde pueden existir distintos trayectos y recorridos escolares. Los estudiantes que cursan con una PPI deben ser evaluados y calificados de acuerdo con ese proyecto, y esto determina el pase de año o de nivel, emitiéndose al final la certificación y titulación en igualdad de condiciones que los demás. Esta norma revierte la falta de titulación en los estudios que regía anteriormente y otorga validez nacional a los mismos. De esta forma, “se garantiza la certificación de capacidades adquiridas en los esta-

blecimientos de atención integral para jóvenes y adolescentes con discapacidades, para su continuidad educativa e inserción en el mundo laboral, propiciando los mayores niveles de autonomía y desarrollo” (Porto *et al.*, 2024, p. 193). La elaboración de una PPI se debe basar en la identificación de las barreras al aprendizaje y la participación de los estudiantes y en la construcción de acuerdos y apoyos para eliminar esas barreras. Por otro lado, “no todos los estudiantes con discapacidades requieren una PPI. Por ejemplo, pueden necesitar apoyos, en los recreos, en la sociabilización, en la asistencia personal, pero ello no necesariamente implica la confección de una PPI” (DGCyE, 2019, p. 88).

Siguiendo con los lineamientos planteados en las resoluciones provinciales desarrolladas anteriormente, en el año 2021 se aprueba en la Universidad Nacional de La Plata la Resolución “Acuerdos generales sobre trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad” (Resolución N° 4498/22) en concordancia con lo establecido en la normativa nacional (Resolución CFE N° 311/16). La misma marcó un hito en las reglamentaciones de los colegios de pregrado de la UNLP, legitimando las trayectorias educativas de los estudiantes que cursan sus estudios mediante una PPI. Fue el producto de varios encuentros en diversas mesas de trabajo junto a todos los colegas de cada Departamento de Orientación Educativa (en adelante, DOE) de los colegios de pregrado, donde allí surgía la necesidad de ajustar la reglamentación vigente en la UNLP a la normativa de jurisdicción provincial. Entendiendo que:

El contrato fundacional de los colegios dependientes de la UNLP incluye la experimentación, innovación y transferencia como base de los mismos. Cada establecimiento fue concebido como una planta piloto de investigación y experimentación, como “escuelas modelo” o innovadoras. Esta visión, que no siempre ha sido sostenida y desarrollada a lo largo de la historia institucional, debe ser asumida y resignificada en el contexto actual. Pensar una escuela que fomente la investigación educativa, el intercambio de ideas, prácticas pedagógicas y la innovación, es pensar en un proyecto educativo que instala la necesidad y posibilidad del cambio como el motor generador de la transformación educativa y social. (García Munitis y Benito, 2021, p. 7)

La resolución aprobada destaca el compromiso de todos los actores institucionales, en clave de corresponsabilidad de todos los niveles y modalidades; de orientar y acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidades, realizando aquellos ajustes razonables necesarios para favorecer la inclusión y la eliminación de las distintas barreras que puedan obstaculizar la plena participación y aprendizajes de los estudiantes a lo largo de su escolaridad.

En consonancia con cierta tradición educativa de los colegios de pregrado dependientes de la UNLP, es importante repensar cómo acompañar los cambios que marcan las distintas normativas.

La inclusión educativa se ha instalado de manera definitiva en la agenda de prioridades políticas y sociales de la mano de la afirmación del derecho a la educación, y la escuela secundaria tiene que revisar sus formas tradicionales

de funcionamiento para adaptarse a los cambios en curso. Incluir más y enseñar mejor son los desafíos del futuro y uno no puede ser desligado del otro. (Fundación Cimientos, 2012, p. 5)

En este sentido, podemos pensar los estigmas sociales en los ámbitos educativos de las personas en situación discapacitante (PSD), tal como lo plantean Borzi y Sánchez Vazquez (2022)

La coexistencia de distintos paradigmas y modelos asociados a las personas con discapacidades generan, como desarrollamos antes, valoraciones, actitudes, pensamientos y prácticas hacia ellas. Respecto del colectivo "infancia con discapacidades" suele asociarse, de modo general, la convicción de una mayor vulnerabilidad, lo que produce como resultado ciertos estigmas sociales de difícil disolución para un trato equitativo (p. 36).

En esta línea y con relación a nuestro rol como profesionales de un equipo de orientación educativa, resulta necesario revisar también otro estigma que plantean las autoras y que denominan "la conducta ética profesional paternalista incrementada" (p. 37), donde se niega toda posibilidad de la propia construcción subjetiva de su capacidad de autodeterminación como valor inestimable asociado a la dignidad humana.

En este sentido, nos parece interesante presentar una experiencia que se llevó adelante desde el equipo interdisciplinario del DOE del Colegio Nacional "Rafael Hernández" (UNLP). Durante el último año de la escolaridad secundaria de un estudiante que cursaba con una PPI, se promovió el egreso de la institución sin esa propuesta. El estudiante contaba con articulación de la modalidad de Educación Especial, con quienes se trabajó y elaboró de manera colaborativa junto a él y en acuerdo con su familia, la PPI. Como profesionales del DOE y en conjunto con la docente para la inclusión (MI), se acompañó a los docentes de nivel en la elaboración mancomunada de las configuraciones de apoyo y en los ajustes necesarios en función de las necesidades específicas del estudiante de acuerdo a su situación de aprendizaje. Por otro lado, el estudiante, también contaba con el apoyo de la figura del acompañante terapéutico (AT) quien contribuía con su labor, entre otras cosas, a repensar de manera conjunta las intervenciones que permitan el pleno logro de su autonomía. En este sentido, durante el año anterior, fuimos trabajando con el estudiante, en diferentes estrategias que apuntalaran el desarrollo de su autodeterminación, por ejemplo, la decisión de que su AT permaneciera fuera del aula durante el dictado de alguna asignatura e intervenciones indirectas por parte de la MI y a demanda del estudiante en alguna situación de examen con algún contenido en particular.

Aquí se intenta reflejar cuál es el propósito de la PPI en los estudiantes con discapacidades. La misma, tal como expresan las distintas normativas, debe ser flexible, procesual y dinámica, alejándose de este modo de esas conceptualizaciones sesgadas, que "etiquetan de por vida la trayectoria educativa" de los estudiantes que cursan o han necesitado una PPI. Entonces, la educación inclusiva no es sólo para las personas con discapacidades, como bien dice la resolución, sino que es un proceso y está relacionada con el acceso, la participación y los logros de

todos los estudiantes, especialmente de los que tienen riesgo de ser excluidos o marginados. Es importante destacar cómo desde el posicionamiento del propio estudiante se propiciaron las condiciones para la inclusión y se permitió la circulación de su propia voz, fomentando la participación en sus propias decisiones con respecto a su trayectoria educativa.

Desde una educación inclusiva e integral hacia la inclusión social

Para finalizar, es preciso mencionar que uno de los grandes desafíos actuales es desnaturalizar la permanente emergencia de visiones, representaciones y prácticas educativas que creíamos superadas, pero coexisten en el presente.

El contexto socio económico, político y cultural de nuestro país ha presentado grandes transformaciones en las últimas décadas, con fuerte impacto en los sistemas educativos. La segmentación social, el debilitamiento institucional, la oferta curricular a veces de escasa pertinencia, conjugan problemas que, entre otros, dan cuenta de la complejidad en la que se desarrolla el sistema educativo. El psicólogo, como profesional en educación, no es ajeno a ello; por el contrario, reflexiona a diario sobre su rol y sus modos de intervención en la escuela. (Erausquin *et al.*, 2017, p. 59).

El reconocimiento de la reproducción y efectos de tales paradigmas representa el punto de partida para el ejercicio de una responsabilidad prudencial al analizar y concretar acciones participativas que tengan impacto comunitario y así disminuir la vulneración de derechos. La prudencia que caracteriza las intervenciones mencionadas es relativa a lo que se puede deliberar y analizar a partir de la situación particular, específica, situada, sin olvidar las cuestiones generales, universales vinculadas a toda la humanidad. Lo cual podría facilitarse si se contara con criterios explícitos que conduzcan la mirada de una forma ética, para que las acciones que se desarrollen desde el rol profesional no sean mecánicas, intuitivas o voluntaristas sino basadas en la reflexión y acompañadas por argumentos.

En este sentido, las Instituciones Educativas deben ir incorporando las distintas lógicas de los sectores con los que se comprometen, dando muestras de una cierta posición y construyendo lazos de sentido en sus procesos de formación. Toda la comunidad educativa debe comprometerse, involucrándose con una actividad que exceda la sola transmisión de contenidos, sino que pueda contribuir a “desarrollar la calidad educativa en sus diversos aspectos, atendiendo al bienestar personal, grupal e institucional de cada integrante de la comunidad académica” (Müller, 2008, p. 10), favoreciendo la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidades.

Se considera que, si bien se ha avanzado mucho, y las experiencias mencionadas son muestra de ello, aún resta por hacer en cuanto a la necesidad de proseguir en la búsqueda y construcción de los ajustes y apoyos pertinentes, así como, de crear conciencia a partir de acciones

tendientes a abordar aspectos tales como los prejuicios, los estigmas, la discriminación, las miradas asistencialistas, los tabúes, entre otras. De esta forma, es necesario construir un camino de diálogo con la comunidad educativa para encontrar soluciones conjuntas a los problemas específicos de los y las alumnas con discapacidad, considerando a la inclusión educativa como un pilar fundamental para la inclusión social (Castignani, 2017).

Para ello es de vital importancia que las y los profesionales que acompañamos a los estudiantes con discapacidades, revaloricemos la creación de redes sociales y vínculos, que excedan las paredes de la escuela, favoreciendo de esta manera, relaciones de colaboración y convivencia democrática. Se necesita desde una posición ética, de la formación de recursos humanos que posibiliten el diseño de variadas actividades que se presentan en el complejo escenario escolar.

Es así que, desde una perspectiva interdisciplinaria, preventiva y participativa, se apunta a la integralidad de los abordajes, en diálogo constructivo entre el estudiante, su familia, los y las profesionales externos, la comunidad educativa y comunidad más amplia en la que transcurre el acontecer cotidiano de los y las estudiantes. Con la intención de que se repliquen en escuelas donde niños y niñas con discapacidad se encuentran transitando procesos de inclusión y se arboricen sus efectos al resto de la comunidad. De este modo, en relación a los derechos educativos se logrará romper con discursos y prácticas excluyentes y segregativas, en favor de la inclusión social y educativa de los sujetos y grupos (Terigi, 2008).

Referencias

- Aguilar Montero, L. (1991). El informe Warnock. *Cuadernos de Pedagogía*. 19, 1, <https://cmappublic.ihmc.us/rid=1NHQ66C8G-69FLTY-29XQ/informe-warnock.pdf>
- Borzi, S. y Sánchez Vazquez, M. J. (2019). Introducción. En Borzi, S.; Sánchez Vazquez, M. J. y Talou, C. (Comps), *Infancia, Discapacidad y Educación Inclusiva. Investigaciones sobre perspectivas y experiencias* (pp. 9-16) Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. ISBN 978-950-34-1806-2. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/83689>
- Borzi, S. y Sánchez Vazquez, M. J. (2022). El derecho a la inclusión escolar y el rol docente en el nivel inicial. En AA.VV., *Educación inclusiva para niñas y niños con discapacidades. Derechos de las infancias, cuidado y formación docente* (pp. 29-50). Novedades Educativas. ISBN 978-987-538-930-4
- Caicedo Obando, L. (2022). *De niños y niñas, y nuestra sin-capacidad*. En AA.VV., *Educación inclusiva para niñas y niños con discapacidades. Derechos de las infancias, cuidado y formación docente* (pp. 91-108). Novedades Educativas. ISBN 978-987-538-930-4
- Castignani, M. L. (2011). *La Orientación Vocacional - Ocupacional en sujetos con Necesidades Educativas Especiales derivadas de la Discapacidad Visual en la etapa de transición Escuela-Educación Superior*. TIF de Especialización en Orientación Educativa y Ocupacional. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/62589>

- Castignani, M. L. (2017). *Orientación y discapacidad visual: factores que inciden en las elecciones de los adolescentes*. Tesis de doctorado. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/62589>
- Cullen, C. (2015). La ética docente entre la hospitalidad y el acontecimiento. En I. Ramírez Hernández (Comp.) *Voces de la filosofía de la educación* (pp. 103-112). Ed del Libro. <https://doi.org/10.2307/j.ctvtwx3q0.8>
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2019). *Grupo Art. 24 por la educación inclusiva*. <https://grupoart24.org/downloads/publicaciones/manual-digital.pdf>
- Erausquin C., Denegri A. y Michele J. (2017). Estrategias y modalidades de intervención psicoeducativa: historia y perspectivas en el análisis y construcción de prácticas y discursos. En C. Erausquin (coord.), *Interpelando entramados de experiencias. Cruce de fronteras e implicación psico-educativa entre universidad y escuelas* (pp. 58-87). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/620>
- Fundación Cimientos (2012). Repensando el rol del preceptor. Problemas, prácticas y desafíos. El preceptor en la educación secundaria obligatoria. Ministerio de Educación del Gobierno de la Provincia de Córdoba. <https://es.slideshare.net/slideshow/repensando-elroldepreceptor-problemaspracticasydesafios/75778708>
- García Munitis, A. y Benito, L. (2021). Articulación entre los sistemas de pregrado y grado de la UNLP. La experiencia del Bachillerato en Saneamiento y Gestión Ambiental. *Revista ES (en y sobre Educación Superior)*, 1(1-2), e016. <https://doi.org/10.24215/27186539e016>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). (2018). *Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad [ENDI]*. Buenos Aires, Argentina: INDEC. https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/estudio_discapacidad_12_18.pdf
- Ley 13688 de (2007). De Educación. 27 de Junio de 2007. <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/consulta2007/>
- Ley N° 14744 (2015). De Educación Sexual Integral. 28 de agosto de 2015. N° BO 27620, <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-07/5-%20Ley%20N%C2%B0%2014.744%20ESI.pdf>
- Ley 26150 (2006). Educación Sexual Integral. 4 de Octubre de 2006. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>
- Ley 26206 (2006). Ley de Educación Nacional, Sistema Educativo Nacional. [https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26206-123542/Ley 26378](https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26206-123542/Ley%2026378) (2008). Aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/141317/texto>
- Organización de las Naciones Unidas (2006). Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- texto
- Ley 27044 (2014). Otórguese jerarquía constitucional a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/235000-239999/239860/norma.htm>

- Meresman, S., Ramos, V. y Rossi, D. (2013). Es parte de la vida: material de apoyo sobre educación sexual integral. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004887.pdf>
- Müller, M. (1997/2008). *Docentes tutores*. Orientación educativa y tutoría. Bonum.
- Organización de las Naciones Unidas (2007). Observaciones a la Convención sobre los Derechos del Niño. Observación General N° 9 Los derechos de los niños con discapacidad. Comité de los Derechos del Niño. https://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/GC9_sp.doc.
- Organización de las Naciones Unidas (2005). Observaciones a la Convención sobre los Derechos del Niño. Observación General N° 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia. Comité de los Derechos del Niño. https://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/crc.c.gc.10_sp.pdf
- Organización Mundial de la Salud (2023). Discapacidad. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>
- Porto, N., Rucci, A.C. y Velázquez, C. (2024) Discapacidad y asistencia escolar. Un análisis sobre la situación de la niñez y adolescencia en la Argentina usando la Encuesta MICS 2019-20201. En *Encuesta Nacional de Niñas, Niños y Adolescentes (MICS) 2024. Compilación de trabajos ganadores del concurso MICS*. <https://www.unicef.org/argentina/informes/encuesta-nacional-de-ninias-ninios-y-adolescentes-mics>
- Resolución 311/2016 (2016) Consejo Federal de Educación. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res-311-cfe-58add7585fbc4.pdf>
- Resolución N° 4498/22. Acuerdos generales sobre trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad en las escuelas y colegios de la UNLP. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/137694>
- Rojas Campos, S. M. (2019). Trazos deshumanización: la discapacidad en la línea del no-ser. En A. Y. De los Ríos, L. M. Sosa., y B. Pérez. (Coords) *Estudios críticos en la discapacidad. Una polifonía desde América Latina* (pp. 183-204). Clacso. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/06/GT-Estudios-criticos-discapacidad.pdf>
- Saldivar Reyes, A. y Alvarado García, F. (2020). Aproximación a las experiencias de vida de jóvenes con discapacidad motriz. *Revista panamericana de pedagogía*. 30, 124-139. <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/2028>
- Sánchez Santacruz, T. y Saldivar Reyes, A. (2022). Los atributos de la participación escolar de alumnos en situación de discapacidad intelectual. Una experiencia para la educación inclusiva. En Y., Herrera Nuñez., R, Cruz Vadillo y J. A. Salinas Herrera (Ed.), *Comunicación y educación para la paz*. Voces de América Latina (pp. 231-252). Ediciones USTA. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/47688/Obracompleta.Coleccionagendasydebates.2022Herrerayudi.pdf?sequence=5&fbclid=IwAR0NcZmQhSDCpxN7alnBj3lmyanp-XR-WguGlrzvY7hTEcmKvERxbTMinjM>
- Sánchez Vazquez, M. J. (2022). Inclusión social, autodeterminación y derechos de jóvenes con discapacidades. Aportes para una articulación entre el ámbito educativo y el laboral. En Y., Herrera Nuñez., R, Cruz Vadillo y J. A. Salinas Herrera (Ed.), *Comunicación y educación para*

- la paz. Voces de América Latina* (pp. 181-207). Ediciones USTA. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/47688/Obracompleta.Coleccionagendasydebates.2022Herrerayudi.pdf?sequence=5&fbclid=IwAR0NcZmQhSDCpxN7aInBj3lmyanp-XR-WguGlrvY7hTEcmKvERxbTMinjM>
- Schorn, M. (2013). *Vínculos y Discapacidad* (pp. 19-32). Lugar.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 29, pp. 63-71. <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/revista/indice-n29/>
- UNICEF. (2021). *Encuesta Nacional de Niñas, Niños y Adolescentes* (MICS). <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/09/unicef-senaf-cncps-mics-2019-2020.pdf>

ANEXO

Ejemplos de grupos de trabajo que brindan recursos a la comunidad para los ámbitos psicoeducativos y las personas con discapacidades

En esta sección, relevamos trabajos locales y latinoamericanos sostenidos y sistematizados en la temática, a fin de conocer sus propósitos principales, así como sus aportes y aplicaciones actuales en áreas que cruzan la Psicología y la Educación.

Este material resulta en una bibliografía relevante para el alumnado del grado y posgrado, en tanto le permite conocer y valorar investigaciones, recursos e intervenciones respecto de las personas con discapacidades -en especial infancias y adolescencias-, y la justa atención de sus derechos básicos.

El listado presentado no es exhaustivo. Corresponde a un estado de situación relevante en el área, que pueda sumarse a las referencias bibliográficas ya citadas en el presente libro⁹.

Redes de colaboración

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). Discapacidad e Inclusión Social. La CEPAL ha desarrollado una nueva Base de datos sobre la institucionalidad de las políticas sociales de la región, que busca promover y contribuir al fortalecimiento institucional para la construcción de sistemas de protección social universales y sostenibles. <https://biblioguias.cepal.org/c.php?g=159510&p=1044427>

FOAL (Fundación ONCE para América Latina). Organización Nacional de Ciegos Españoles para la solidaridad con las personas ciegas de América Latina. Somos una entidad creada en 1998 por iniciativa de la ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles) y trabajamos para promover la plena integración educativa, social y laboral de las personas con discapacidad visual de América Latina. FOAL contribuye al goce pleno y en condiciones de igualdad de sus Derechos

⁹ Agradecemos la valiosa colaboración de la Dra. Andrea Saldívar Reyes, quien ha realizado el relevamiento de las referencias principales recopiladas en el presente Anexo. Las mismas fueron expuestas en el Curso de Invierno UNLP (edición 2024): "Ética profesional para la inclusión de personas con discapacidades. Experiencias educativas latinoamericanas" (Universidad Nacional de La Plata).

Humanos y libertades fundamentales, mediante los instrumentos de cooperación internacional para el desarrollo, y sobre la base de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Facilitamos la consecución de su autonomía personal, su plena inclusión social y derechos de ciudadanía, la igualdad de oportunidades y no discriminación, y la minimización del impacto de la ceguera o deficiencia visual grave en sus vidas. <https://www.foal.es/>

RREI (Red Regional de la Educación Inclusiva). Educación para todxs. Personas con y sin discapacidad en Educación en América Latina. Es una coalición de organizaciones de personas con discapacidad, familias y de derechos humanos de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Paraguay, Perú, Uruguay y Honduras que trabaja por el derecho de las personas con discapacidad a recibir educación inclusiva en una escuela para todas y todos. Conformado en el Encuentro Regional por la Educación Inclusiva, realizado en agosto de 2015 en Buenos Aires (Argentina), con el fin de realizar acciones e incidir políticamente a nivel nacional, regional e internacional para que los Estados garanticen el derecho de todas las personas a una educación inclusiva. <https://rededucacioninclusiva.org/>

RIADIS (Red Latinoamericana de Organizaciones de Personas con Discapacidad y sus Familias) Fundada en 2002, durante la Primera Conferencia en Caracas (Venezuela). Funciona como una organización democrática, participativa, representativa, de acción solidaria y responsabilidad compartida entre sus miembros. Actualmente trabajamos para promover y proteger los derechos de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe, a través de los valores de no discriminación y desarrollo incluyente por la mejoría de la calidad de vida y la inclusión social de las personas con discapacidad y sus familias. <https://www.riadis.org/>

REDI (Red por los Derechos de las Personas con Discapacidad). El objetivo es trabajar por el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad. Para eso, la organización toma como base el modelo social, presente en la CDPCD (ONU). Este modelo entiende a la discapacidad como la interacción entre las limitaciones de la persona y las barreras que existen en su entorno. Para lograr este objetivo, se promueve el protagonismo de las propias personas con discapacidad en la lucha por sus derechos y se trabaja con las organizaciones que las representan para poder participar activamente en el diseño de las políticas públicas sobre la temática, y también en su control. <https://redi.org.ar/>

RED IBEROAMERICANA (La Red Iberoamericana de Entidades de Personas con Discapacidad Física). Creada en 2001, es una propuesta integral de desarrollo dirigida a impulsar la representatividad de las personas con discapacidad física y fortalecer institucionalmente las organizaciones que integran el movimiento, promoviendo su unidad y capacidad de autogestión. Como fin esencial en sus estatutos: servir de apoyo y fortalecer a las organizaciones de personas con discapacidad física de Iberoamérica, promoviendo el intercambio de experiencias, recursos e

información entre las entidades miembro, a las que prestará el asesoramiento, la información y los recursos técnicos y humanos necesarios para el desarrollo de las mismas. <http://www.lare-diberoamericana.com/>

Observatorios

Observatorio Regional de la Discapacidad (OEA). Es una plataforma que sistematiza la información recopilada durante los ciclos de monitoreo de la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (CIADDIS), y el Programa de Acción para el Decenio de las Américas por los Derechos y la Dignidad de las Personas con Discapacidad (PAD), que se llevan a cabo cada cuatro años. Las personas usuarias del observatorio pueden acceder a la información según ejes temáticos, indicadores y criterios estandarizados, facilitando la identificación de datos de interés, y permitiendo analizar la línea evolutiva de cada país con respecto a sus progresos reportados cada cuatro años. El Observatorio es una gran herramienta para la preparación de informes académicos, diagnósticos y estadísticas que promuevan mejoras legislativas o adaptaciones en políticas públicas que sean compatibles con las convenciones internacionales de derechos humanos. <https://www.oas.org/ext/es/derechos-humanos/observatorio-personas-discapacidad>

Observatorio de la Discapacidad de la Secretaría Nacional de Discapacidad (Argentina). Genera, difunde, actualiza y sistematiza información en la materia y efectúa el seguimiento de la aplicación y cumplimiento de la CDPC (ONU). Creado mediante el Decreto Nacional 806/2011. El Observatorio funciona por medio de Grupos de Trabajo conformados por representantes de entes u organismos del Gobierno Nacional y Organizaciones No Gubernamentales de y para personas con discapacidad. Los grupos de trabajo son equipos de discusión con representación federal, que recopilan información, elaboran informes y documentos útiles para el diseño de políticas públicas. <https://www.argentina.gob.ar/andis/estructura-andis/observatorio-de-la-discapacidad>

Observatorio de la discapacidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Promueve el pleno acceso a la justicia de las personas con discapacidad. Tiene como pilares fundamentales: procurar entornos accesibles, asesoramiento en trámites y consultas generales a los/as ciudadanos/as, promover la inclusión socio laboral de las personas con discapacidad en el Poder Judicial de CABA, realizar intervenciones con perspectiva de discapacidad en los expedientes judiciales, gestión y diseño de acciones positivas, talleres, políticas públicas, información. <https://consejo.jusbaires.gob.ar/acceso-a-la-justicia/observatorio-de-la-discapacidad/>

Observatorio de la Discapacidad de la Universidad Nacional de Quilmes (BUENOS AIRES). Inicia sus actividades en 2013, con el objeto de fomentar distintos proyectos de Extensión Universitaria, Docencia e Investigación y Formación de Posgrado. La idea central es generar un espacio de

debate, información y reflexión crítica en torno a casos, estudios y marcos normativos, como también –y fundamentalmente- en torno a los problemas que la sociedad genera en la construcción de la ‘discapacidad’. ¿Cómo se reflejan estos problemas sociales en los documentos legales? ¿Qué expresa la CDPD (ONU)? ¿Qué contradicciones surgen? ¿Cómo superar las barreras culturales y arquitectónicas impuestas a algunos ciudadanos? ¿Cómo superar los binarismos? ¿Qué impacto tienen las políticas públicas en torno a las ‘personas con discapacidad’? <https://www.unq.edu.ar/320-observatorio-de-la-discapacidad/>

Colaboraciones Científico-académicas

Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos (REDLAT)

Nuestros objetivos son: 1. Afirmar los derechos humanos de las personas con discapacidad, promoviendo conciencia en los ámbitos académicos y de gestión de políticas de educación superior, de la necesidad de erradicar definitivamente de la vida universitaria, el prejuicio y la discriminación. 2. Hacer de todo espacio educativo un entorno no excluyente a través de acciones que permitan la accesibilidad física, comunicacional, académica y cultural de todas las personas. 3. Incorporar a la currícula de disciplinas universitarias, contenidos formativos referidos a la discapacidad desde la perspectiva de los derechos humanos. 4. Crear las condiciones para la producción académica en la temática de la discapacidad en docencia, investigación y extensión a fin de propiciar conocimientos y prácticas respetuosas de los derechos humanos y de condiciones de vida dignas, dando cumplimiento a lo estipulado por la CDHPC-ONU. 5. Propiciar el intercambio de experiencias y recursos que pudiesen fortalecer las políticas vinculadas a la docencia, extensión e investigación en la temática de la discapacidad. La red está integrada por instituciones de Educación Superior, cátedras, grupos de investigación, de extensión y personas vinculadas a la discapacidad en las universidades. Hoy están participando representantes de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Costa Rica, Colombia, Cuba, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. <https://www.red-universidadydiscapacidad.org/>

Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (RIIE). Es un espacio de encuentro académico en donde las investigaciones estén alineadas con un compromiso por la transformación de las condiciones de desventaja en la que viven los estudiantes/personas con discapacidad a través de potenciar los procesos educativos. Se preocupa por el Sistema Educativo dentro de los marcos culturales, económicos, sociales que producen estructuralmente una problemática seria y con consecuencias de afectación a grupos que se incrementan cada vez más, que resultan situados, sitiados y posicionados en condiciones de vulnerabilidad, con efectos múltiples y diversos de discriminación, abierta o velada; concreta, material y simbólica; que amplían las desigualdades y las injustas condiciones en todos los ámbitos de la vida

humana. Dentro de este espectro, nos referimos a las personas denominadas con discapacidad. <https://riie.iztacala.unam.mx/index.php/acerca-de-la-riie/>

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva - Chile (CELEI). concebida como una plataforma intelectual, política y cultural, de carácter decolonial, con el propósito de construir un nuevo conocimiento en materia de Educación Inclusiva, a través del cual, posibilite reducir los efectos opresivos de la investigación y con ello, indisciplinar los modos de formación, teorización, gestión de políticas públicas e investigación al interior de este campo de especialización, promoviendo colaboraciones internacionales dirigiéndolas a desinstitucionalizar las cargas semánticas y cognitivas dominantes que hoy, condicionan el funcionamiento de todos los campos de la Ciencia Educativa, para lo cual, cuenta con varias universidades iberoamericanas afiliadas, así como, organizaciones de acción civil en materia de derechos humanos y justicia social. <https://celei.cl/>

Fundaciones y Organizaciones Civiles (Argentina y México)

Fundación Argentina para las Personas con Discapacidad. Organismo no Gubernamental sin fines de lucro, aplica sus esfuerzos a emprendimientos en las personas con discapacidad en general. Las áreas en que se desarrolla abarcan: la salud, la educación, el trabajo y la vivienda. Todo esto fundamental para la evolución y crecimiento de todos los individuos. Los pilares donde se apoyan los objetivos de nuestro trabajo son tres: la equiparación de oportunidades, la integración y la normalización, todos ellos principios fundamentales que constan en documentos internacionales. Los desarrollos y los emprendimientos conllevan un gran esfuerzo y es con el apoyo de todos que pueden lograrse. <https://fappcodi.org.ar/>

Fundación POR IGUAL+. Generamos un cambio de enfoque sobre la discapacidad. Nuestros propósitos: 1. Empoderamiento: Acompañar integralmente a las personas con discapacidad y a su entorno en el desarrollo del autoconocimiento, la autoconfianza y el autorrespeto. 2. Accesibilidad: Agregar valor a los procesos, productos, servicios y entornos sociales a través del Diseño Universal en todos los ámbitos. 3. Incidencia pública: Articular estrategias con el Estado, empresas y Organizaciones de la Sociedad Civil para fortalecer su capacidad de respuesta hacia las personas con discapacidad. <https://porigualmas.org/>

Asociación de Síndrome de Down de la República Argentina (ASDRA). Es una asociación civil de bien público y sin fines de lucro, realizando actividades para mejorar a la sociedad, es decir, al público. No tiene fines de lucro. Trabajamos por la inclusión de las personas con síndrome de Down en: la atención temprana, la educación, el trabajo y la vida independiente. <https://www.asdra.org.ar/>

CILSA, ONG por la Inclusión. Somos una Organización No Gubernamental (ONG) de bien público fundada en 1966 en la ciudad de Santa Fe (República Argentina). La institución adhirió al cambio de paradigma promovido por la CDPD-ONU. Nuestra Misión es promover la inclusión plena de personas con discapacidad y personas provenientes de sectores marginados de la sociedad como niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad social. Entre nuestros Objetivos están: generar conciencia en la comunidad sobre la importancia de construir una sociedad inclusiva y promover su participación activa, mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad con la entrega gratuita de un elemento ortopédico que facilite su movilidad, brindar contención y trabajar por los derechos de los niños provenientes de familias en situación de vulnerabilidad social, acercar a las personas con discapacidad la posibilidad de acceder a una formación académica superior, a una capacitación profesional y al conocimiento de herramientas tecnológicas promoviendo así su inclusión social y laboral, promover el desarrollo de actividades deportivas y recreativas como medio de inclusión social. <https://www.cilsa.org/>

Confederación Mexicana de Organizaciones en favor de la Persona con Discapacidad Intelectual (CONFE). Es una asociación civil sin fines de lucro que afilia organizaciones del país con quienes trabajamos por la defensa de los derechos de las personas con discapacidad intelectual, sensibilizando a la sociedad y participando en políticas públicas conjuntamente con otras organizaciones de y para personas con discapacidad intelectual. Brindamos servicios de intervención temprana y estimulación multisensorial a bebés de 45 días de nacidos a 6 años de edad, y capacitación e inclusión laboral a adultos de 15 a 35 años. <https://confe.org/>

Asociación Pro Personas con Parálisis Cerebral (APAC). Somos una institución de asistencia privada enfocada en mejorar la calidad de vida de las personas con Parálisis Cerebral y la de sus familias. Buscamos construir un mundo más inclusivo interviniendo en la formación diaria de nuestras y nuestros beneficiarios e impulsando la inclusión escolar, laboral y social. Nuestra misión: mejorar la calidad de vida de las personas con Parálisis Cerebral. <https://apac.mx/que-es-la-paralisis-cerebral/>

Fundación DISCAR. Somos un equipo interdisciplinario de profesionales y artistas. Llevamos adelante nuestras acciones con honestidad profesional, perseverancia, competencia e idoneidad y con foco en el Modelo Social de la CDPD (ONU). Implementamos Programas articulados que acompañan a la persona con discapacidad intelectual a lo largo de su vida. Éstos son: Información y Concientización; Arte y Cultura en la Comunidad; Empleo con Apoyo; y Vida Independiente. Realizamos intervenciones centradas en la persona, con impacto individual, comunitario y social. Estos son nuestros Ejes: Bienestar, Arte y Cultura, Educación, Empleo, Vida Independiente y Participación Social. <https://fundaciondiscar.org.ar/>

Fundación IAN. Gestión del Conocimiento en Enfermedades Neurológicas y Motrices. Promueve la inclusión acercando la discapacidad a los hogares y brindando herramientas para que todos

podamos ser parte activa en la construcción de una sociedad más Inclusiva. Nuestro sueño es vivir en una sociedad que valore la diversidad. Nuestro desafío es involucrarnos para mejorar la calidad de vida de personas con enfermedades neurológicas y motrices y la de sus familias y movilizar a la sociedad para que sea verdaderamente inclusiva. Nuestra estrategia es desarrollar herramientas y conocimientos específicos sobre discapacidad e inclusión y generar iniciativas de movilización y concientización para toda la sociedad. <https://www.fundacionian.com/>

Fundación Qualis. Fomentamos y divulgamos acciones, ideas y proyectos que valoren la diversidad de las personas con discapacidad intelectual o autismo en su contribución a la comunidad. Nuestros valores: la fuerza que nos moviliza, la diversidad: porque potencia capacidades y genera crecimiento genuino, la innovación: porque es transformadora y permite el desarrollo, la inclusión como un proceso permanente que se renueva en cada práctica. Nuestras acciones: establecemos convenios estratégicos con universidades y asociaciones de personas con discapacidad; desarrollamos y participamos en eventos de impacto positivo que posicionan temáticas que garantizan derechos de las personas con discapacidad; realizamos campañas de difusión y sensibilización sobre tecnología de apoyo y la incorporación de tecnología de uso libre o con versiones gratuitas. <https://www.fundacionqualis.org.ar/>

Autor/as

Sánchez Vazquez, María José

Doctora en Psicología (UNLP), Magíster en Ética Aplicada (UBA). Especialista en Docencia Universitaria (UNLP). Licenciada y Profesora en Psicología (UNLP). Profesora titular ordinaria de la Facultad de Psicología (UNLP). Se especializa en áreas de la Metodología de la Investigación Psicológica y de la Ética aplicada a la Psicología. Premio a la Labor Científica por Psicología (UNLP, 2023). Consultora en actividades y publicaciones de la especialidad. Directora de proyectos de investigación de la UNLP sobre Psicoética, Ética Profesional y Derechos Humanos, Ética de la Investigación con Humanos y Metodología de la Investigación en Psicología, Ética y Discapacidades. Ha publicado, como coordinadora y autora, “Metodología en acción” (2023), “Prácticas éticas en investigaciones psicológicas” (2020), “Contribuciones éticas al ámbito científico y profesional de la Psicología” (2016); entre otros libros, capítulos de libros y artículos de carácter nacional e internacional.

Cardós, Paula Daniela

Especialista en Docencia Universitaria (UNLP). Profesora en Psicología (UNLP). Licenciada en Psicología (UNLP). Profesora titular ordinaria de “Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología”, Facultad de Psicología (UNLP). Referente distrital de Educación Sexual Integral (ESI-DGCyE). Codirectora y participante en investigaciones de la UNLP vinculadas a la formación y práctica profesional en Psicología. Premio a la Labor Científica por Psicología (UNLP, 2025). Entre sus publicaciones, como autora y coautora, se encuentran: “Continuidades y transformaciones en la formación de Profesores/as en Psicología. Narrativa y construcción del conocimiento profesional docente” (2025), “Formación superior y ética profesional en las carreras de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata” (2023) y “Educación Sexual Integral y formación de Profesores en Psicología. De la enseñanza de contenidos a la transmisión de una perspectiva” (2020).

Castignani, María Laura

Doctora en Psicología (UNLP). Especialista en Orientación Educativa y Ocupacional (UNLP). Licenciada y Profesora en Psicología y (UNLP). Profesora titular ordinaria de la “Orientación Vocacional” de la Facultad de Psicología (UNLP). Coordinadora del Departamento de Orientación Educativa (DOE), del Colegio Nacional “Rafael Hernández” (UNLP). Directora de la Revista Orientación y Sociedad de la Facultad de Psicología (UNLP). Directora y codirectora en investigaciones de la

UNLP vinculadas a propuestas de intervención orientadora y de trayectorias de aprendizaje de la lectura-escritura con estudiantes de nivel secundario. Entre sus publicaciones, como autora y coautora, se encuentran: “Las Prácticas Profesionales Supervisadas en orientación: propuestas de intervención” (2025), “Los distintos modelos de orientación a la luz de su historia” (2024), “El Departamento de Orientación Educativa: una propuesta de intervención” (2023).

Gómez, María Florencia

Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO). Especialista en Docencia Universitaria (UNLP). Licenciada y Profesora en Psicología y (UNLP). Maestranda en Tecnología Informática aplicada en Educación de la Facultad de Informática (UNLP). Ayudante diplomada ordinaria de “Psicología Genética”, “Seminario de Psicología Experimental” y “Psicopatología II” de la Facultad de Psicología (UNLP). Coordinadora de campo de docentes en línea (FaHCE, UNLP). Participa como integrante en investigaciones de la UNLP vinculadas a la inclusión escolar y el autismo infantil, a la metodología y ética de la investigación en Psicología y sobre concepciones infantiles sobre el género. Autora y coautora de “Diseños de investigación en Ciencias Sociales y su uso en Psicología” (2023), Concepciones infantiles sobre diferencias de género de niños y niñas de 10 y 11 años (2023), Inclusión escolar: reflexiones desde las concepciones de los docentes (2019).

Guerrero, Lautaro

Especialista en Educación, Políticas Públicas y Derechos de Niños/as y Adolescentes, Universidad Pedagógica Nacional (UNPE). Especialista en Docencia Universitaria (UNLP). Licenciado y Profesor en Psicología (UNLP). Doctorando en Psicología (UNLP). Ayudante diplomado ordinario en “Teoría de la Educación” e interino en “Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología” de la Facultad de Psicología (UNLP). Director titular en Escuela de Educación Especial (DGEyC), formador docente en Educación Especial (DGEyE). Práctica clínica psicoanalítica. Participa como integrante en investigaciones de la UNLP sobre inclusión escolar y discapacidades. Es coautor de “Desafíos actuales de la educación inclusiva. Relato de experiencias en contexto de formación docente” (2020), “Prácticas profesionales en profesores y profesoras de Psicología. Consideraciones para la formación de grado en el área de la Ética (2019).

Iglesias, Irina

Especialista en docencia universitaria (UNLP). Licenciada y profesora de Psicología (UNLP). Profesora adjunta interina en “Psicología Educacional” de la Facultad de Psicología (UNLP) y ayudante diplomada ordinaria en “Psicología y Cultura en el proceso educativo” de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Docente del nivel superior en la carrera de “Psicopedagogía” (Buenos Aires) y de la “Escuela de Especialización y Posgrado” del Colegio de Psicólogos, Distrito XII (Buenos Aires). Participa como integrante en investigaciones de la UNLP vinculadas al rol ético profesional y las intervenciones psicoeducativas. Directora de proyecto de extensión universitaria sobre convivencia escolar y lazo social, Facultad de Psicología (UNLP).

Autora y coautora de “Análisis de las trayectorias escolares de adolescentes en contextos de desigualdad social de La Plata y Gran La Plata” (2021), “Impacto de las prácticas de la enseñanza en la biografía escolar de profesores de Psicología en formación de la UNLP” (2017).

Murriales, Karen

Licenciada y profesora de Psicología (UNLP). Becaria Doctoral de Facultad de Psicología (UNLP). Ayudante diplomada interina de la asignatura “Orientación Vocacional” de la Facultad de Psicología (UNLP). Participa como integrante en investigaciones de la UNLP vinculadas a propuestas de intervención orientadora en el sistema de pregrado universitario, en especial, en temáticas de ESI. Ha publicado, como coautora, “Educación sexual integral: representaciones de familias y docentes en la ciudad de La Plata” (2025), “La ESI en una escuela de modalidad especial de la ciudad de La Plata” (2024), “Desafíos en el campo de la salud: una propuesta de intervención orientadora” (2023).

Perin, Giuliana

Licenciada y profesora en Psicología (UNLP). Ayudante diplomada interina en “Psicología Educacional” y “Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Psicología” de la Facultad de Psicología (UNLP). Asistente Educacional en Escuela de Educación Especial (DGCyE) y en ejercicio de la psicología clínica en ámbito privado. Integrante en investigaciones de la UNLP sobre ejercicio profesional de psicólogos/as. Codirige proyecto de extensión sobre convivencia escolar y lazos sociales de la Facultad de Psicología (UNLP). Ha publicado como autora y coautora: “Convivencia y políticas de cuidado: intervenciones en escuelas secundarias públicas de la ciudad de La Plata” (2021), “¿Cómo pensamos la convivencia escolar en nuestras prácticas educativas? Aportes y herramientas para la formación de psicólogos y profesores en Psicología” (2019), “Impacto de las prácticas de la enseñanza en la biografía escolar de profesores de Psicología en formación de la UNLP” (2017).

Sánchez Vazquez, María José

Psicoética y prácticas inclusivas : reflexiones para las intervenciones en contextos educativos / María José Sánchez Vazquez ; Contribuciones de Andrea Saldívar Reyes ; Coordinación general de María José Sánchez Vazquez. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata ; La Plata : EDULP, 2026.

Libro digital, PDF - (Libros de cátedra)

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-950-34-2749-1

1. Psicología. I. Saldívar Reyes, Andrea, colab. II. Sánchez Vazquez, María José , coord.
III. Título.

CDD 150

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata

48 N.º 551-599 / La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina

+54 221 644 7150

edulp.editorial@gmail.com

www.editorial.unlp.edu.ar

EduLP integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2026

ISBN 978-950-34-2749-1

© 2026 - EduLP

S
sociales


EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA