

Educación, contracapacitismo y discapacidad: la necesidad de construir instituciones más amables

Education, resistance against ableism, and disability: the need to build kinder institutions

Mazzino, Ana; Olmos, Romina; Lovardo Ludwig, Agustina; Schewe, Lelia

Ana Mazzino Sobre la autora
anamazzino@gmail.com
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina

Romina Olmos Sobre la autora
rominaolmos7@gmail.com
Universidad Nacional de Quilmes (UNQUI), Argentina

Agustina Lovardo Ludwig Sobre la autora
agustina.lovardo@gmail.com
Universidad Nacional de Quilmes (UNQUI), Argentina

Lelia Schewe Sobre la autora
lelia.schewe@gmail.com
Universidad Nacional de Misiones (UNaM), Argentina

Itinerarios educativos
Universidad Nacional del Litoral, Argentina
ISSN: 1850-3853
ISSN-e: 2362-5554
Periodicidad: Anual
vol. 1, núm. 14, 2021
revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 15 Noviembre 2020
Aprobación: 13 Agosto 2021

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/582/5822529011/index.html>

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2021.14.e0010>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Resumen: El presente artículo presenta algunas reflexiones sobre las formas de trabajar que se construyen en las instituciones educativas, vinculadas a estudiantes que no responden a los parámetros de vida que se intentan imponer. Para ello, proponemos un diálogo que recupere aportes de las pedagogías de las diferencias y de los Estudios Críticos en Discapacidad, particularmente, los que abogan por una perspectiva feminista e interseccional, pues coincidimos en lo urgente que se vuelve construir alternativas contracapacitistas de resistencia y lucha. Nuestro aporte es una invitación a (re)considerar la construcción de las instituciones a partir del reconocimiento de la fragilidad como condición de lo humano.

Palabras clave: discapacidad , contracapacitismo , educación , instituciones .

Abstract: *This article presents some reflections about the ways that educational institutions work with those students who do not respond to the life parameters they are trying to impose. For this purpose, we propose a dialogue that recovers some contributions made by pedagogies of difference and Critical Studies on Disability, particularly those that advocate a feminist and intersectional perspective, since we agree on the urgent need of building resistance against ableism. Our contribution is an invitation to (re)consider the construction of institutions from the recognition of fragility as a condition of the human nature.*

Keywords: *disability, resistance against ableism, education, institutions.*

Nuevos «ideales», viejas acepciones: modos de estar y nombrar en las instituciones

Desde la propuesta de nuestras militancias, coincidimos en que aquello que no se nombra no existe.¹ Ahora bien, lo que existe y se nombra, está signado por formas culturales e ideológicas que sostienen y se sustentan en ciertas prácticas legitimadas e instituidas.

Las dinámicas educativas son parte de este doble juego: hay cosas que no se nombran y, por lo tanto, no se permiten -como las infancias trans, el derecho a decidir, el placer, por mencionar algunas- y otras que, si bien son nombradas, sólo ocurren parcialmente dentro de los cánones de lo permitido. En principio, porque sostienen uno de los más antiguos mandatos de la institución educativa: el control sobre los cuerpos y sobre qué vidas se autorizan a existir plenamente allí, incluso cuando ningún poder se ejerza sin resistencia. Es decir que, a pesar de las disputas por parte de aquellos que ven restringidas sus posibilidades de ser y estar en estos espacios, ciertas tendencias parecieran resistir el paso del tiempo. Nos referimos -por ejemplo- a los conceptos que hacen evidentes algunas multiplicidades: la heterogeneidad, las diferencias, la discapacidad y sus múltiples dinámicas de inclusiones, segregaciones, integraciones, proyectos individuales, apoyos institucionales.

De algún modo, el imperativo fundacional de la escuela, tal como la conocemos actualmente, volvió necesario distinguir lo normal de lo anormal haciéndolo propio y reproduciendo formas binarias de sentipensar el mundo. Las exclusiones se expandieron hasta límites exorbitantes: se crearon infinidad de formas de «anormalidad» -con nombres que van desde «trastornos de atención» hasta «retraso mental leve» por nombrar algunos- que no son más que formas de patologizar, cada vez más serviles al mercado. En palabras de Foucault (2013:213), «la penalidad perfecta que atraviesa todos los puntos, y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias, compara, diferencia, jerarquiza, homogeneiza, excluye. En una palabra, *normaliza*».²

Siguiendo esta línea y de acuerdo con Frizzera (2014) entendemos que, en algún momento de este proceso, el saber científico y el saber médico comenzaron a ocuparse de aquello que no era «supuestamente normal». La medicina devino así en una especie de control general de las conductas y quienes ejercen la medicina, se convirtieron en jueces de los comportamientos, acentuando las desviaciones de un patrón establecido y consolidando el surgimiento de una nueva nosología con síndromes de anomalías. Sin embargo, esta clasificación de los cuerpos no permaneció encapsulada en la disciplina médica sino que se extendió a otros campos y saberes, de los cuales la Pedagogía tomó especialmente su matriz normalizadora.

En los últimos años, estudiantes con discapacidad se han visto afectados por múltiples formas de violencias, en los intentos -a veces desesperados- de hacer efectivas ciertas políticas orientadas a «incluirles» y a garantizar la igualdad de oportunidades. La paradoja es evidente: ¿de qué manera y por medio de qué mecanismos, un sistema que fue moldeando los diversos modos de «alteridad» en pos de una ficcional homogeneidad, que excluyó sistemáticamente todo aquello que su «norma» procesaba como diferente, se propuso incluir y, en algunos casos, dar la bienvenida a la *alteridad diferenciada*?

Entendemos que, a pesar de que esas violencias prácticamente no han sido nombradas, se han conocido conceptos que marcaban los nuevos ideales para sus procesos: educación inclusiva, integración, proyecto pedagógico individual, maestra de apoyo a la inclusión y quizás la lista tenga otros más. Si los analizamos en detalle, podríamos definirlos como modos de construir y/o demarcar no sólo alteridades, sino alteridades deficientes e inferiorizadas. En este sentido, Carlos Skliar (2010) nos invita a reflexionar acerca de los modos de producción de estas diferencias, a partir de develar los mecanismos que subyacen al argumento de la «incompletitud» -razón fundante de la escuela moderna- como aquello que aún no es, que sólo toma sentido por medio de una comparación con aquello que se piensa como norma. Los «incompletos» -niños y niñas de clases populares, jóvenes, indios, mujeres, extranjeros, nos dice Skliar- han servido para argumentar el sentido de la escuela: *completar al otro, completar lo otro*. En sus propias palabras:

El cambio de argumento, si es que lo hay, quizá se encuentre en el pensarnos como incompletud, en percibirnos como humanos en tanto y en cuanto somos incompletos, en que la incompletud, la finitud, el límite, la frontera, etc., son aquello que nos hace humanos. Y no lo contrario. (Skliar, 2010: 13)

Tomamos estos conceptos para pensar los entramados de acciones, enunciaciones, e inclusive omisiones, que continúan reproduciendo en el ámbito de «lo educativo» las condiciones de opresión que no sólo obturan las posibilidades de problematizarlas, sino que refuerzan nuevamente la idea de la «unicidad» de formas de ser y de habitar estos espacios. De alguna manera, pareciera que en estas prácticas predomina aquello que Nieto (2007) denominó como «la razón jurídica dominante que cultiva la mayoría de los juristas», atada al normativismo y a la dogmática (citado en Pérez, 2012:30), que, alejadas de la realidad y de la dimensión histórica y social que todo orden jurídico involucra, establece formas de control a partir de diagnosticar, derivar, y catalogar lo que procesa como desvío. En relación a esto, Andrea Pérez señala la importancia que reviste problematizar algunos aspectos y parámetros naturalizados históricamente, a fin de interrogar «la lógica de la ‘normalidad’ mediante sus expresiones e instituciones- en el marco del sistema educativo (...) de cuestionar la supremacía de ‘la razón jurídica’ por sobre otras dimensiones de lo humano» (2012:15).

Poner el foco en estas cuestiones, permite interrogar los modos que se han construido en las instituciones, pero también desde las profesiones y las prácticas, de dar respuesta a las injusticias y violencias cotidianas que se sostienen en esos principios. Tal como sostiene Nieto (2007), citado en Pérez (2012:57) creemos que:

Aquellas situaciones de injusticia que suelen ser consideradas como ‘desviaciones’ a un modelo, son, desde esta óptica, componentes constituyentes de un sistema perverso que, en muchas ocasiones, no sólo las tiene previstas -sin tomar medidas concretas para evitarlas-, sino que además las provoca.

Sería razonable, dadas las distancias que nos separan del contexto de producción del relato educativo moderno, que los *modos del quehacer pedagógico y los modos del hacer institucional* se actualizasen en función de la complejidad del mundo que habitamos hoy. Sin embargo, el ideal de estudiante que se pretende

sostener en estas diferenciaciones -y también desde las grandes enunciaciones de la política educativa- continúa perpetuando prácticas violentas, pues sigue anclada en los argumentos de la incompletitud, ¿acaso no reconocemos en estas prácticas vestigios de los modos rehabilitantes de abordar la diferencia?

Hacia instituciones más amables

En estos días, nos conmueven noticias como la de un profesor llamando «burro» a un estudiante con discapacidad o la de una docente obligando a un estudiante a encender su cámara en una clase virtual. Nos horrorizan estos hechos -por demás repudiables- aunque los análisis focalicen únicamente en sus protagonistas, dejando a salvo los mecanismos institucionales que tienden, de un modo u otro, a re-crear en el cotidiano de los estudiantes con discapacidad, estas violencias. Nos preguntamos si esta espectacularización desde la esfera mediática no contribuye a anestesiar los límites de las violencias que toleramos socialmente y a desplazar la conversación social que debemos asumir para avanzar en su erradicación, ¿qué condiciones son necesarias para garantizar que las escuelas sean espacios habitables para todos?

Nuestra intención no es avanzar en una crítica hacia los docentes sino recuperar lo que Andrea Pérez denominó «el carácter avasallante, perverso, indiferente, técnico, estático de la supremacía de la razón jurídica por sobre otras dimensiones de lo humano, en particular, el que refiere a nuestra relación con el/lo/los otro/s» (Pérez, 2012:224).

Si las instituciones están organizadas a partir de un cuerpo normativo que nunca es neutral ni objetivo y cuyas palabras han sido evocadas para justificar pero también para denunciar las exclusiones, ¿cómo re-convertir la inercia histórica moralista en algo más que un juego binario entre inclusión/exclusión para introducir la amabilidad que necesitamos en las instituciones? En ocasiones, la violencia se narra desde formas sutiles, de acuerdo a modos positivos socialmente aceptados que otorgan sentido y establecen objetivos esperables: inspiración, admiración, resiliencia, superación personal, etc. Conceptos que evocan la primera persona, resituando la predominancia individual y negando la responsabilidad sobre lo colectivo. Nos parece fundamental aquí tomar lo que Mèlich (2010) propone como forma de trascender la moral normativa: volver a lo que nos hace humanos, que es nuestra vulnerabilidad. Creemos que justamente es la fragilidad, y no su contraposición -la independencia, la autonomía, la fortaleza, la autosuficiencia-, lo que resulta inherente a la «condición humana». Sostenemos que estos modos hegemónicos de sobrevaloración de algunas formas de ser y estar, de habitar las instituciones, en detrimento de otras, podrían explicarse a la luz de lo que algunos autores han denominado *capacitismo*, concepto que desarrollaremos a continuación.

¿Se trata de la discapacidad? La dimensión humana de las prácticas educativas desde las miradas contracapacitistas

El capacitismo es definido como una forma de violencia específica hacia las personas con discapacidad: se trata de la jerarquización de los cuerpos siguiendo

parámetros de corponormatividad hegemónica (Mello, 2014). Anahí Guedes de Mello es una de las académicas y activistas que propone analizar las múltiples complejidades que atraviesan los componentes sociales que originan, en cada contexto, relaciones de poder, dominación y violencias.

Entre esas complejidades, las políticas educativas y las prácticas pedagógicas que se instituyen parecen no permitir fracasos, destiemplos, fragilidades. Las palabras de Diana Vite: «ubico en mi cotidiano actual estructuras en el ámbito educativo que tienen un requisito capacitista y ocularcéntrico que no cumplo» (2020:20), nos ayudan a pensar en la necesidad de reivindicar la fragilidad como forma de resistencia *contracapacitista*. La autora sitúa la importancia del prefijo «contra» en lugar de «anti» como forma de deconstrucción más amable desde la cual entablar diálogos para crear prácticas desmarcadas del capacitismo: «desde mi contracapacitismo puedo decir que soy frágil, quebradiza, incompleta, agrietada... asumo todo eso, pero lo que no quiero es que las consecuencias de estar rota y en añicos provengan de las estructuras autosuficientes» (2020:25).

La fragilidad, pensada desde una perspectiva feminista, incorpora a los análisis desarrollados por la filosofía política y la ética, la exterioridad de lo que daña y la condición ontológica de la fragilidad (Vite, 2020) colocando en el centro la idea de que ciertas vidas están en mayor riesgo que otras como parte de una multiplicidad de violencias y opresiones que las atraviesan. Esta perspectiva demanda con urgencia generar relaciones de interdependencia y cuidado que puedan (re)inscribir, como gesto impostergable en las prácticas educativas, la singularización, para que todos podamos existir desde nuestras diferencias, dejando atrás las prácticas de etiquetamiento y patologización.

Asumir la fragilidad, la incompletitud y las grietas como parte de lo humano, es bien distinto a que nos agrieten, quiebren e «intenten completar» como consecuencia de los discursos y las estructuras institucionales que pregonan los discursos sobre la autosuficiencia. La autosuficiencia, como exigencia, como único horizonte posible, parece alejar de nuestros cuerpos y vínculos aquella fragilidad que nos entrama.

Palabras finales para nuevos comienzos

El capacitismo como concepto permitió nombrar algunas violencias producidas hacia las personas con discapacidad, dando cuenta del poder performativo que los conceptos y los discursos conllevan. Hablar de capacitismo es aludir a un modo estructural e institucional de reproducir cuerpos, intelectos, modos de vivir y habitar el mundo, que es necesario pensar simultáneamente con esas otras opresiones que ciertos colectivos vienen resistiendo.

Estas resistencias han evidenciado, una y otra vez, que las formas de narrar/nombrar desde los discursos dominantes -y también desde algunas prácticas pedagógicas que con buenas intenciones los replican- configuran una moral que, a la luz de una razón jurídica dogmática y normativa, establece modos correctos e incorrectos de ser, estar y existir que, rara vez, reconoce la interdependencia como condición de lo humano. Los parámetros hegemónicos de normalidad presentes en las instituciones educativas producen formas de aislar, pues generan marginaciones y exclusiones.

Cabe preguntarnos, entonces: ¿dónde se sitúa la discapacidad? ¿Quiénes, en su afán por producir modos de responder a lógicas de producción, están más o menos capacitados para relacionarse con todo aquello que los rodea? Se trata -quizás- de hacernos otro tipo de preguntas que dejen, en su afán por nombrar, de relocalizar la diferencia en un espacio distinto. Algo de esto nos lega el gesto vuelto pregunta de Lelia Schewe y Andrea Pérez (2020) *¿saldrá la normalidad de su propio aislamiento?*

El contexto actual ha obligado a ensayar modos otros de pensar que, intuimos, conllevarán cambios inexorables en la política educativa en todos los niveles. Esto supone una oportunidad única para reflexionar sobre el qué, el cómo y el para qué de la educación: a nuestro modo de ver, tiene la potencia de abrir espacios de conversación capaces de gestar soluciones colectivas a problemas que venimos arrastrando desde hace mucho tiempo. En este artículo nos hemos animado a esbozar algunas coordenadas orientadas a trastocar los sentidos instituidos de lo que implica lo diverso. Nombrar la fragilidad, reconocer la vulnerabilidad y construir desde la sensibilidad puede permitirnos configurar y gestar sentidos educativos e institucionales no a partir de lo que falta, sino de lo que hay en común. ¿Será que nombrar permite empezar a transgredir la norma que desigual? ¿Podrá la fragilidad convertirse en el punto de partida hacia la igualdad? Quizás se trate de aprender a pensar desde la incertidumbre las instituciones que (no) queremos.

Referencias

- Foucault, M. (2013). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. 2ª edición. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Frizzera, O. (2014). Los nuevos niños 'anormales'. En Dueñas, A. (comp.). *La patologización de la infancia. ¿Niños o síndromes?* (pp. 87-94). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- INFOBAE (2020) Profesor de la UANL que llamó 'pinche burro # a alumno con Asperger, se justificó con el estrés de la 'pandemia'. México. Recuperado de: <https://www.infobae.com/america/mexico/2020/10/18/profesor-de-la-uanl-llamo-pinche-burro-a-alumno-con-asperger-y-luego-se-justifico-por-el-estres-de-la-pandemia/?outputType=amp-type>
- Mèlich, J.C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Mello, A. G. D. (2014). Gênero, Deficiência, Cuidado e Capacitismo: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência. Tesis de Maestría. Universidad Federal de Santa Catarina. Recuperado de: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/182556>
- Pérez, A. V. (2012). Alteridad, razón jurídica y ética: reflexiones acerca de lo común y lo especial en la educación. Tesis para obtener el grado de Doctora en Ciencias Sociales. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Recuperado de: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/5593>
- Schewe, L. y Perez, A. (2020). Pospandemia, educación y (dis)capacidad, ¿salir del aislamiento? *Revista Sociales y Virtuales*, (7), 7, 1-15. Recuperado de: <http://socialesvirtuales.web.unq.edu.ar/dossier/pospandemia-educacion-y-dis-capacidad>

Skljar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. En *Revista Educación y Pedagogía, Colombia*. Vol. 17, (41), 11-22.

TN (2020) Echaron de una clase virtual a un alumno que vive en un pueblo rural porque no tenía señal para prender la cámara. Argentina. Recuperado de:

Vite, D. (2020). La fragilidad como contracapacitista: de agencia y experiencia situada. *Nómadas*, 52, 11- 27. Recuperado de: http://editorial.ucentral.edu.co/ojs_uc/index.php/nomadas/article/view/2903

Notas

- 1 Por motivos de normas de publicación, usamos el masculino genérico para la escritura del artículo. Aclaramos que es necesario -para interpelar la hegemonía que se perpetúa en las prácticas académicas- nombrar desde el respeto a todas las formas sexo-genéricas, transformar los discursos e incorporar las múltiples identidades existentes, superando binarismos y generalizaciones.
- 2 Las cursivas son del autor.

Notas de autor

Sobre Pedagoga Social (ISTLyR) Lic. en Educación (UNQ) Doctoranda en Cs. Sociales y Humanas (UNQ) la Becaria Doctoral CONICET. Sus líneas de investigación se desarrollan en el campo de las Cs. Sociales, la autorafilosofía práctica y las pedagogías feministas, priorizando la articulación entre violencias, epistemologías, desigualdad e injusticia y la posibilidad de reconvertir desde las experiencias organizativas de base, las políticas de reconocimiento. Forma parte del Laboratorio Abierto de Innovación y Economía Circular (LabIEC). Miembro del Observatorio de la Discapacidad de la Universidad Nacional de Quilmes.

Sobre Lic. en Terapia Ocupacional (UNQ). Profesora en Docencia Superior (UTN). Investigadora en el la Programa «Discursos, prácticas e instituciones educativas» de la Secretaría de Investigación de UNQ. autora Miembro del Observatorio de la Discapacidad de la misma Casa de Altos Estudios. Sus líneas de investigación se desarrollan en el campo de las Ciencias Sociales, en general, y de la discapacidad en tanto construcción histórica, social y política, en particular. Integrante de la Comisión Directiva de la Asociación Argentina de Terapeutas Ocupacionales AATO (Gestión 2020-2023).

Sobre Profesora de Educación (UNQ), Lic. en Educación (UNQ)/ Diplomada en Necesidades Educativas la y Prácticas Inclusivas en Trastornos del Desarrollo (FLACSO). Becaria en Docencia e Investigación autora (UNQ). Investigadora en el Proyecto «Accesibilidad y Educación Superior. Tramas, tensiones y experiencias instituyentes» perteneciente al Programa de Investigación «Discursos, prácticas e instituciones educativas» (UNQ) del cual forma parte. Miembro del Observatorio de la Discapacidad. Sus líneas de investigación se desarrollan en el campo de las Cs. Sociales, la educación y la discapacidad.

Sobre Profesora en Educación Especial (UNaM)/ Magíster en Ciencias Sociales (UNQ). Docente investigadora la en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. Becaria autoradoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Investiga temáticas vinculadas a la educación de estudiantes con discapacidad y a las violencias que se construyen en esos procesos.