



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

"Discapacidad, Figuras de Alteridad y Temáticas de Educación Especial Analizadas a Través de Obras Cinematográficas"

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A (N)

**Chimán Reyes Fernanda Yussin
Hernández Badillo Claudia Susana**

Vo.Bo. Lic. José Moctezuma Salinas Torres

Director: Lic. **José Moctezuma Salinas Torres**

Dictaminadores: Dra. **Bianca Estela Zardel Jacobo**

Mtra. **Maribel Paredes Molina**



Los Reyes Iztacala, Edo de México, 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Índice

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	3
Capítulo 1. La Discapacidad: Antecedentes y Orígenes	27
1.1 Prácticas institucionales de encierro	39
1.2 Fundación de instituciones para sujetos socialmente vulnerados bajo otra semiótica de relación	50
Capítulo 2. Contexto histórico de la Educación Especial	61
2.1 Recorrido conceptual: visualización y denominación del otro en el terreno de la Educación especial	65
2.2 Perspectiva de las Políticas de Integración e Inclusión Educativa	79
Capítulo 3. Saberes asociados a la atención de sujetos socialmente vulnerados	97
3.1 El psicólogo como sujeto epistémico	103
3.1.1 El psicólogo en la Educación Especial y su transformación en el proceso de Inclusión	109
3.1.2 Barreras para el cambio en la intervención del psicólogo	117
3.2 El docente y su perfil en escuelas inclusivas: Formación Docente	120
3.2.1 Prácticas docentes inclusivas	126
Capítulo 4. Alteridad, un encuentro para la convivencia	137
4.1 Prejuicios, Estereotipos y Estigmas	145
4.2 Alteridad e Identidad: construcción de la relación “nosotros-otros”	157
4.3. Recomposición subjetiva y transformación de las prácticas sociales desde la experiencia	171

CONSIDERACIONES FINALES

181

REFERENCIAS

203

Resumen

A través de la triada discapacidad, alteridad y educación especial se presenta un análisis de obras cinematográficas que nos permiten acceder a realidades sobre los imaginarios sociales construidos en torno al sujeto de la discapacidad, las relaciones instauradas entre los sujetos y las prácticas sociales de las que participan, mediante un proceso reflexivo se recuperan elementos centrales que se articularon con marcos teóricos organizados en cuatro capítulos cuya secuencia inicia con la interpretación cultural de la “discapacidad” y los destinos deparados a los sujetos asignados a este campo semiótico, uno de ellos es la Educación Especial llevada en los contextos sociales como una especie de contención, cuyo efecto negativo se pretende apalear mediante las políticas de integración e inclusión educativa. Para lograr su comprensión en las prácticas cotidianas resulta importante el rol profesional, una gran cantidad de saberes ha intervenido en el campo de la discapacidad, pero las principales figuras son psicólogo y docente, quienes partiendo de la alteridad, buscarán construir una nueva visión que les permita abrir espacios de verdadero encuentro en donde se respete y escuche al otro, esto es posible partiendo de la experiencia, que tiene como principio la alteridad pues implica ir al encuentro de eso que nos resulte ajeno, desconocido, este encuentro es propio y único y nos llevará a la transformación. De esta manera la recomposición subjetiva de la diferencia nos permitirá combatir prejuicios y falsas creencias para así instaurar nuevas relaciones que promuevan el respeto y la convivencia.

Introducción

Poner en juego la triada discapacidad, educación especial y alteridad, implica entre otros retos, comprender la construcción social que se ha hecho en torno a la discapacidad vista como Necesidades Educativas Especiales, cuestionar nuestro papel como profesionales y aventurarse a inaugurar otra semiótica de lo diferente.

Partiendo del concepto de realidad planteado por Escobar (2000) quien lo entiende como el producto de la interacción y construcción social, la realidad es abordada por diferentes disciplinas, entre las que resulta importante la Psicología, puesto que ésta analiza a nivel de lo simbólico los significados y significantes que organizan el quehacer y actuar de los sujetos de la cultura. Es así que a través de las prácticas de una sociedad se construyen imaginarios, que pueden definirse como “conjuntos de ideas-imágenes cuya función es servir de relevo y apoyo a las otras formas ideológicas de las sociedades tales como los mitos políticos fundadores de las instituciones” (Escobar, 2000, p.67). Es decir, lo que conocemos en sociedad a través de los imaginarios es la representación de la realidad que hemos construido colectivamente.

Existen diversas formas de relacionarnos a través de las prácticas sociales como sujetos de la cultura, Jacobo (2011) señala dos formas de relación entre los hombres, “la relación de semiosis o también llamada proceso de comunicación lingüística y las relaciones de producción-reproducción social de bienes/consumo, en las que se destaca el concepto de homo faber, productivo y trabajador; cuya condición de sujeto humano, posición ante la vida, los otros, y ante sí mismo es definida por el trabajo, la acumulación de capital material o cultural, el reconocimiento de su saber y su lugar en el sistema de producción.

Si bien estas dos formas de relación se dan simultáneamente, encontramos según lo señalado por Jacobo (2011) que el sistema de producción-reproducción se vuelve dominante en las prácticas sociales y culturales, siendo el trabajo y su ubicación dentro del circuito productivo el que define su condición como sujeto, en el caso del campo semiótico de la discapacidad los sujetos eran posicionados en los eslabones más bajos de la cadena productiva o arrojados fuera del circuito debido a que se

consideraba que no eran sujetos “funcionales”, lo cual produjo que el sujeto fuera sometido constantemente a pruebas para determinar su rendimiento y “eficiencia”.

De esta manera y como lo refiere Mateos (2008) a la educación especial fueron relegados todos aquellos sujetos que habían sido diagnosticados con algún tipo de deficiencia, discapacidad o minusvalía y en este espacio se pretendía que en la medida de lo posible los pudieran volver “normales” o “más funcionales” puesto que no se centraban en las capacidades con las que contaban sino en las que carecían, se trataba de resaltar la diferencia, pero para juzgarla y segregarla.

Como punto cúspide de esto, está el proceso de normalización, el querer homogeneizar a todos estableciendo parámetros específicos que dictarán aquello que está dentro y fuera de lo esperado. Sin embargo, continuando con la misma autora, a lo largo de este proceso encontramos que lo normal es distinto para cada modelo explicativo y por lo tanto la condición de normalidad o anormalidad se encuentra fuera del sujeto y depende de lo que se perciba de él, y del contexto social en el que se encuentre.

Es importante destacar en primera instancia que al ser la noción de discapacidad una construcción social, su constitución tiene un carácter de exterioridad creada en prácticas culturales, contextualizadas históricamente y sostenidas por relaciones tanto de producción como semióticas, así, Jacobo (2011) retomando a Derrida, Levinas y Heidegger plantea que “la exterioridad social es originaria y constitutiva del sujeto en su individuación; por tanto, el sujeto es efecto de la socialidad externa y no la esencia de lo social” (p.181), esto es, que el sujeto de la discapacidad estará posicionado en dicha condición por el hecho de pertenecer a una cultura, tener presente el carácter de exterioridad de la discapacidad nos permite entender como el sujeto es posicionado subjetivamente dentro o fuera de lo “normal” por la interpretación cultural que otro, llámese sociedad, familia, maestros, etc., tengan de este.

Como menciona Levín (en Mateos, 2008), se le agrupa entonces según la patología o síndrome, la deficiencia lo marca y lo aleja de ser considerado sujeto, segregándolo a un lugar de desintegración social, cultural y educativa lleno de imposibilidades, pues por un lado se le nombra y se le presenta como un niño diferente

a lo “normal”, y por el otro, tanto el trabajo como la atención se centran en parámetros, índices y clasificaciones, eliminando al sujeto que hay en todo desarrollo y en todo niño, llevándolo a ocupar un lugar socialmente segregado en la educación especial, que será la encargada de intentar, en la medida de lo posible, que el sujeto pueda acercarse a la pretendida “normalidad”.

Arnaiz (2000) plantea que la educación especial al estar enfocada en el modelo del déficit, construido en torno a características como: su carácter segregador y homogeneizador, su facilidad para etiquetar, clasificar y jerarquizar a las personas, abre la posibilidad a la aparición de dos grandes tipologías humanas: la normal y la anormal. Este proceso de diferenciación y categorización, retomando a Jacobo (2011) es producto de significaciones culturales y sociales adheridas a ciertos códigos que regulan el comportamiento y asignan una identidad a los grupos sociales, en el caso del campo de la discapacidad, los sujetos se encuentran atados a las denominadas “identidades especiales” que establecen implícitamente la diferencia como algo que permite o niega la aceptación ante los otros, dependiendo del marco cultural en el que son construidas.

Complementando lo anterior, Mateos (2008) menciona que en la educación especial y en general en el ámbito de la educación, se debe intentar superar el paradigma del déficit para dar paso al respeto por las diferencias, este cambio de paradigma implica que los centros educativos identifiquen y atiendan las particularidades de cada uno de los sujetos así como sus necesidades para que en igualdad de oportunidades se logre el despliegue de sus potencialidades, pues si bien es cierto que los alumnos tienen necesidades educativas comunes, existen otras que serán propias y que pueden o no ser especiales, pero que también deben ser cubiertas.

Al buscar el mejoramiento de la calidad educativa y tomando en cuenta a la diversidad y la diferencia, la figura del psicólogo cobra relevancia, Lissi et al. (en Ossa, 2006) plantean que su labor debe estar dirigida a generar una visión más amplia de la profesión que permita involucrarse de manera más activa en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto a nivel de conocimiento como de ejecución práctica.

Dicho planteamiento concuerda con las políticas de inclusión, que como menciona Mateos (2008) pretenden que dentro del contexto escolar se promueva una participación plena de cada uno de sus actores, lo cual nos llevaría a tener una educación más personalizada y solidaria, puesto que a los estudiantes se les enseñaría a vivir la diferencia y verla como un punto más de aprendizaje, avanzando en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

Tomando en cuenta que las diferencias están presentes en cualquier contexto social compuesto por sujetos, pueden verse como un problema o como un factor de enriquecimiento que nos permita respetar y vivir la diversidad, esto, continuando con la misma autora (Mateos, 2008), nos llevará a comprender que no se trata de eliminar dichas diferencias sino de aceptar que existen distintos modos de ser dentro de un contexto social específico.

Sin embargo, en el proceso de constitución de la “discapacidad” no se logra entender la diferencia como un modo distinto de ser en un contexto específico. De acuerdo con Jacobo (2011) lo que sucede realmente es que a través “de códigos y sub-codigos que “explican”...reiteran la diferencia y justifican la “discapacidad” como distancia de la norma, del desempeño y rendimiento” (p.174).

Para entender desde esta lógica la génesis de la discapacidad, Jacobo plantea una serie de supuestos que a través del siguiente párrafo pretendemos desglosar.

“El sujeto sólo es en relación”, efecto del intercambio con otros a través del lenguaje, entendido como un “código fundante” que asigna lugares y posiciones a los sujetos inmersos en la cultura, situándolos dentro de un contexto social, a través del cual elabora la primera representación de sí mismo, que lleva al sujeto a “formar parte de” algo o alguien, relación que conlleva una comunidad, y por tanto la irrupción del otro en la condición subjetiva. Dicha comunidad configura una semiótica de recepción a través de la que se abre a la diferencia. Concluyendo que “la discapacidad no está en el sujeto, sino que el sujeto estará posicionado subjetivamente en una condición de discapacidad por el efecto de la trama histórica social” (Jacobo, 2004, p.78).

Siguiendo a la misma autora, dentro de la trama histórico-social encontramos a ese otro como código de significación cultural que funge como soporte de identidad, pero existe una otredad que es radical, inasimilable e inconceptualizable. Esa otredad radical es la alteridad y el sujeto de la discapacidad es colocado como una figura de alteridad pues implica un no reconocimiento de semejanza, representando una afrenta al ideal de la cultura, lo que ese otro como figura de alteridad es, no se asemeja a los ideales construidos histórica y culturalmente y por tanto al sujeto se le ve como “cosa juzgada”. Es aquí donde los prejuicios toman relevancia puesto que enmarcan y destinan una posición de negatividad para los sujetos denominados con “discapacidad”.

Vemos como la norma traumatiza y convoca al sujeto de la discapacidad a ocupar el lugar del perjudicado, culturalmente la condición de discapacidad implica un daño, así Jacobo (2011) menciona diversas posiciones producto de dicha significación, como son: la vergüenza representándola como “angustia”, al no poder cumplir con el ideal que la sociedad marca, la compensación en la cual el sujeto muestra una identificación con la significación cultural de discapacidad y busca permanecer en esa necesidad de obtener algo que le ratifique la posición en la que se encuentra (misericordia), sobrecompensación al reconciliarse con la realidad pero pretendiendo superar las expectativas al tener una idealización y por último el narcisismo como ley suprema en la cual el sujeto cree merecer todo por estar en dicha condición, y así estar fuera de la ley siendo la excepción a la norma.

Continuando con Jacobo (2011) el sujeto habla, vive en y desde la discapacidad al identificarse con alguna de estas posiciones, colocándose en la diferencia, fuera de la norma y por lo tanto requiriendo una educación especial, que en la medida de lo posible le devuelva la condición de la que sociedad le ha separado. Sin embargo, Mateos (2008) plantea que “la educación debe verse en función de...la transformación, del cambio, de la reducción de la diferencia, la adquisición de una competencia inexistente o limitada encontrando así una manera de intervenir” (p.6) para que el contexto favorezca a la diversidad.

Para Skliar (2007) el término diversidad, pese a las reinterpretaciones que se han hecho de éste, sigue llevando a la marginación y discriminación de todos aquellos que constituyen una diferencia. Un intento por romper con estos mecanismos de segregación han sido los discursos en torno a políticas institucionales que pretenden la igualdad de oportunidades para todos, teniendo como resultado las prácticas de integración e inclusión educativa que buscan cumplir los objetivos planteados en dicho ámbito. Sin embargo, en los contextos reales vemos como este proceso ha llevado a los sujetos de la discapacidad a reglamentar su diferencia, limitándolos y reduciéndolos a meros espectadores de su desarrollo y desconociendo su otredad, finalmente esta otredad que causa perturbación sólo se tipifica y no se toma en cuenta, llegando al punto de que el propio sujeto haga de lado su alteridad.

La alteridad es siempre una invitación a cuestionarnos, tal y como lo hace Jacobo (2011) en relación a las prácticas, buscando posicionarlas desde otro lugar y tiempo, abriendo nuevas posibilidades y alternativas que desmonten los significados que se han atribuido al sujeto de la “discapacidad” como figura de alteridad. Permittiéndonos un acercamiento que nos lleve a comprender la relación de la figura con las prácticas, esto puede hacerse mediante la interacción o a través del análisis de las representaciones mostradas por medio del arte (cine, teatro, cuentos, pinturas, entre otros) que nos permitan introducirnos en la producción de una nueva semiótica.

Una obra cinematográfica vista como recurso narrativo y por tanto como vehículo de transmisión cultural, nos permite recuperar, de acuerdo con Arias (en García, 2009), el relato que como sociedad hemos construido en torno a la figura de alteridad que encarnan los sujetos de la “discapacidad”. El cine contiene un destilado de la relación de significados sobre la condición humana por lo tanto, al recuperar las narraciones que hacen algunas películas sobre el modo de estar en el mundo al que hemos denominado “discapacidad” podemos encontrar una valiosa herramienta para promover la reflexión alrededor de un tema tan controversial e importante como lo es la educación especial, o bien para hacer de ella un recurso a través del que se logre sensibilizar a la sociedad para combatir falsas creencias, actitudes que discriminan y prácticas de marginación.

Por tal motivo se realizó una búsqueda y selección de obras cinematográficas que nos permitan apreciar la construcción social de la discapacidad manifestada a través de una expresión artística en la que el rol de los personajes, la trama que encarnan y el contexto en el que se desarrolla permitan la reflexión, y apertura a nuevas relaciones entre el sujeto, las prácticas y los marcos teóricos y/o conceptuales que en torno a ambos se construyen.

Partiendo de esto las películas seleccionados fueron: Hotel Transylvania (Murdocca & Tartakovsky 2012), Caballo de dos piernas (Meshkini & Makhmalbaf, 2008), Amigos intocables (Zeitoun y Weinstein & Toledano y Nakache, 2011), Rojo como el cielo (Bortone & Mazzoca, 2006), Ray (Baldwin, Baldwin y Benjamin & Hackford, 2004), Los Idiotas (Windelov & Von Trier, 1998), El Gran Showman (Mark, Chernin y Topping, & Gracey 2017), Tenemos que hablar de Kevin (Salerno, Roeg y Fox & Ramsay, 2011), Señor Lazhar (Falardeau, 2011), Yellow (Fernández & Giménez, 2010), ¿Quién muere hoy? (Matthews y Smith & Thalluri, 2006), Talentos Ocultos (Gigliotti, Chernin, Topping y Williams & Melfi, 2016), Los Coristas (Jugnot, Perrin y Cohn & Barratier, 2004), Escuela de Rock (Rudin & Linklater, 2003), La Sociedad de los Poetas Muertos (Haft, Witt, y Thom & Weir, 1989), Lars y una chica de verdad (Aubrey & Gillespie, 2007), Café de Flore (Poulin, Even y Copperman & Vallée, 2011) y la serie Atypical (Leigh & Rashid, 2017).

A continuación se presenta un resumen de las películas seleccionadas:

“Hotel Transylvania” es un largometraje animado de la casa productora Sony Pictures Animation, fue estrenada el 28 de Septiembre de 2012, dirigida por Genndy Tartakovsky y producida por Michelle Murdocca; narra las aventuras de Drácula, un vampiro que construye el Hotel Transylvania, para brindar a toda clase de monstruos un refugio de la civilización humana. Durante años mantuvo a sus huéspedes a salvo hasta el día en que Jonathan un joven viajero que exploraba el bosque encuentra accidentalmente el hotel. Al descubrir al intruso, Drácula frenéticamente intenta ocultarlo de los clientes, disfrazándolo para hacerlo pasar por el primo de Frankenstein intentando evitar que los huéspedes adviertan que en realidad se trata de un humano y así salvarse de los problemas que su presencia podría significar.

Hotel Transylvania nos invita a reflexionar sobre la hospitalidad y la hostilidad, recordándonos que aún en aquellos lugares que parecen ser capaces de acoger la diferencia más atroz, la llegada del extranjero moviliza las representaciones de normalidad que la comunidad ha configurado para mantenerse a salvo. La llegada del otro aún en un mundo de monstruosidad normalizada será siempre la posibilidad de que las alteridades en bidireccionalidad se pongan en juego, cuestionando las identidades de propios y extraños, en este caso haciendo que nos preguntemos ¿Quién es el verdadero monstruo?.

“El Caballo de dos piernas” es una película Iraní que se lanzó en el 2008, producida por Akbar Meshkini y dirigida por Samira Makhmalbaf. La historia se desarrolla en un pequeño pueblo de Afganistán y nos relata la vida de Giah un joven campesino que compite por conseguir un trabajo poco habitual: ser el encargado de transportar sobre sus hombros a un niño que ha quedado sin piernas a causa de la explosión de una mina. Así vemos que ambos pequeños podrían considerarse “débiles” uno incapacitado para caminar y otro que tiene que sublevarse al poder de éste, que irá sobre sus hombros para así tener un trabajo y sobrevivir. La relación llega al grado en que el pequeño busca demostrar y ratificar en cada situación el poder que “tiene” sobre Giah, y éste pareciera que lo acepta hasta perder su identidad y convertirse en el caballo que se espera de él.

Estas situaciones representan una relación tiránica y dependiente que nos lleva a ver una posibilidad de descubrir hasta dónde puede llegar la tolerancia de un ser humano necesitado, así como el momento en que la tiranía llega al límite, impidiendo reconocer a un sujeto en el otro, con el fin de ratificar la posición de superioridad. El sujeto del narcisismo como Ley Suprema se cree merecedor de todo en su condición de perjudicado, exigiendo su derecho de compensar, aquello que “algo-alguien” le ha arrebatado.

“Amigos intocables” en Hispanoamérica, “Intocable” en España e “Intouchables” para Francia país donde se estrena en el año 2011, desarrollada bajo la producción de Laurent Zeitoun y Harvey Weinstein, con la dirección de Eric Toledano y Olivier Nakache, y como casa productora Gaumont Film Company; relata la historia de dos

personas que el destino se encargó de reunir no sólo para cambiar sus vidas sino para mejorarlas. Phillippe, un millonario francés que lo tiene todo menos la movilidad de su cuerpo debido a un accidente en parapente que lo deja tetrapléjico, ahora está buscando un asistente y cuidador para sus actividades diarias.

Harto de entrevistar a personas que sólo sentían piedad y compasión por él, queda sorprendido con Driss, un peculiar personaje que acaba de salir de la cárcel, sin dinero, sin trabajo a quien lo único que le importa por el momento es conseguir tres firmas, de tres entrevistas de trabajo, para que le den un subsidio del gobierno. Phillippe se interesa en Driss por lo descarado, divertido y sencillo que es, esta actitud lo lleva a contratarlo como su cuidador, conforme avanzan en esta aventura, crean un vínculo de amistad muy grande conociéndose cada día un poco más.

Esta película plasma la manera en que Phillippe se posiciona en un lugar distinto del que le asigna la familia, la sociedad y el trabajo, alejándose de la condición de sujeto segregado, lo cual nos permite reflexionar sobre el gran peso que tienen las etiquetas y los prejuicios y la manera en que estos pueden desmontarse al transformar las relaciones en las que el sujeto reconoce su condición de alteridad y sortea en el vínculo con los otros a través del humor y la amistad, los obstáculos que socialmente le representan aquello que lo hace diferente. Llegando a descubrir la esencia de su subjetividad más allá de la condición que por el prejuicio lo había perjudicado.

“Rojo como el cielo” es producida por Cristiano Bortone y dirigida por Daniele Mazzocca con Orisa Produzioni como casa productora, se estrena en 2006 en Italia. Cuenta la vida de Mirco un niño de 10 años que después de un accidente con un rifle pierde gran parte de la visión y progresivamente quedará ciego. A causa de esto y las leyes producto de un colectivo social dedicado a la exclusión, Mirco es separado de su familia para ser internado en David Chiossone un instituto para ciegos en Génova.

Ahí, conocerá a personas que marcan y cambian la percepción que tiene del mundo. Como Felice, un niño que nació ciego y se convertirá en su gran amigo al igual que Francesca la hija de la portera de la escuela, y principalmente a Don Giulio, un profesor religioso profundamente humanista que desde su percepción apoya la idea

de que no hay una diferencia entre los niños sean estos videntes o invidentes, confía en sus habilidades y reafirma que pueden hacer lo mismo aunque no puedan ver; son estos ideales los que lo llevarán a orientar y apoyar a Mirco para que logre cumplir uno de sus sueños.

Un día Don Giulio le pide a la clase un ensayo sobre la naturaleza, pero Mirco decide hacer una cinta donde rompe con el esquema esperado por el profesor, en lugar de desarrollar por escrito sus ideas el niño recoge los sonidos que representan lo que él entiende por naturaleza. Cuando el profesor escucha el trabajo de Mirco, se lo muestra al director, esperando que éste se lleve una agradable sorpresa, pero lo que sucede es todo lo contrario y dará un giro de 360° a la vida del niño.

La trama nos lleva a reflexionar sobre el papel que juegan las instituciones como espacios socialmente contruidos para la contención, como el colegio David Choissone, en el que la diferencia sigue tomando el lugar perjudicial, desde el cual se sostiene una identidad de marginación y deficiencia, encontrando que también en lo diferente se establecen parámetros de “normalidad”; además nos permite vislumbrar que aún en estos lugares que ratifican y reproducen imaginarios sociales se pueden instaurar espacios de encuentro y escucha a través de una nueva semiótica de relación, como la que del profesor Giulio con los chicos del colegio gracias a Mirco.

“Ray” es una obra cinematográfica estadounidense del 2004 producida por los hermanos Karen y Howard Baldwin en colaboración con Stuart Benjamin y dirigida por Taylor Hackford; con apoyo de su casa productora Bistol Bay Productions. Esta película narra la vida del músico Ray Charles quien desde los 7 años queda invidente a consecuencia de un accidente que provoca la muerte de su hermano. Su madre lo impulsa a nunca verse limitado y a desarrollar sus otros sentidos, convirtiéndose en una persona independiente.

Persiguiendo uno de sus mayores sueños, convertirse en músico, emprende un viaje a Seattle donde conocerá al saxofonista Quincy Jones, Gossie McKee un guitarrista y a Marlene la dueña de un bar. Ray llega a convertirse en un músico reconocido derribando grandes barreras propias de ser un hombre afroamericano y

ciego, sin embargo entrar a este mundo lo lleva también a tener contacto con las drogas, así será esta adicción a la heroína y no su condición física la que lo limitara a crecer y a terminar con su carrera musical.

Esta película nos permite apreciar la manera en que la representación simbólica que configuramos de nosotros mismos nos asigna un lugar, Ray a partir de su contexto y las relaciones que establece, se posiciona subjetivamente en la sobrecompensación al reconciliarse con su realidad pretendiendo superar las expectativas que culturalmente se tienen del sujeto de la “discapacidad”, y aunque rompe con la imagen estigmatizada de la ceguera, no será dicha condición sino su adicción la que lo devolverá a un destino de marginación.

“Tenemos que hablar de Kevin” película británico-americana, estrenada en Reino Unido y Estados Unidos en el 2011, producida por Bob Salerno, Luc Roeg, Jennifer Fox y dirigida por Lynne Ramsay; colaboran en ella varias casas productoras BBC Films, UK Film Council, Footprint Investment, Piccadilly Pictures, Lipsync Productions, Independent, Artina Films y Rockinghorse Films. Desde pequeño Kevin mostraba actitudes diferentes a los demás niños, la relación con su madre Eva, siempre fue tensa, compleja y violenta. Con el tiempo el niño crece y Franklin, su padre, fomenta en Kevin el gusto por la arquería, y es así que para uno de sus cumpleaños decide regalarle un arco bastante profesional, siendo un punto de quiebre en la conducta de Kevin, asesina a la mascota de su hermana Celia, y hace que “accidentalmente” la pequeña pierda un ojo.

Eva desconfía desde ese momento de Kevin, manteniéndose alerta y continúa descubriendo indicios que delatan el placer que Kevin siente al herir a los demás. Yendo cada vez un poco más lejos, su deseo lo llevará a asesinar en el gimnasio de la escuela a decenas de sus compañeros, después de haber hecho lo mismo a su hermana y a su padre. El crimen cometido por Kevin, lo convierte a los ojos de la comunidad en un monstruo, se señala también a Eva como la culpable de engendrar tal monstruosidad. Kevin representa una figura de alteridad que nos hace cuestionarnos la génesis de la diferencia, ¿Es el mal en Kevin innato o producto de las condiciones del contexto en el que se desarrolló?, ¿Quién es el monstruo, Kevin o su

madre? La discapacidad y la monstruosidad, ambas figuras de alteridad, asociadas en algunos contextos y en cuya constitución la relación madre-hijo y el psicólogo como profesional, parecen jugar un papel fundamental, inauguran una interesante línea de reflexión que puede abordarse desde el análisis de “Tenemos que hablar de Kevin”.

“Los idiotas” se estrenó en 1998 en Dinamarca, Suecia, Italia y Francia, producida por Vibeke Windelov en colaboración con 7 casas productoras Zentropa, October Films, Canal +, Nordisk Film, ZDF, Danmarks Radio y Arte y dirigida por Lars Von Trier. Esta película cuenta la historia de un grupo, cuyos integrantes (Stoffer, Axel, Susan, Karen, Katrin, Jeep, Josephine, Pitt, Miguel, Nanna y Henrik) fingen ser “deficientes mentales” para así liberarse de las ataduras de la sociedad, viviendo como familia y buscando a su “idiota interior”, conciben a la discapacidad como un “privilegio”, se burlan de la sociedad y de la manera en la que la segrega.

En una de sus “actuaciones” en un restaurante, integraran a Karen, una chica que se verá implicada cuando Stoffer se aferra a ella tomándola de la mano, en el momento en el que están a punto de salir sin pagar la cuenta. Karen se deja llevar, y de pronto se encuentra participando en sus “actuaciones” pero se cuestiona el por qué en ellas se burlan de las condiciones de “desgracia”, vemos como a lo largo de la trama ratifican que no son ellos los que se burlan de la discapacidad, es más bien la discapacidad la que se burla de la sociedad. Dentro del grupo Karen se descubre libre y feliz, se transforma y va en búsqueda de su “idiota”.

Pero las cosas se complican, después de la visita de un oficial del distrito que les ofrece mudar su institución, de la zona residencial a las afueras de la ciudad, Stoffer pierde el control y cuestiona el sentido de todo lo que hasta el momento habían hecho, así les plantea un nuevo reto: actuar como su “idiota” delante de su familia o en su trabajo. Nadie es capaz de lograrlo, excepto Karen, ya que no es lo mismo actuar “idiota” por un momento que llevarlo a su vida real, aún dentro de todas las transgresiones que realizan hay algo prohibido.

Esta cinta nos invita a reflexionar acerca de la relación que socialmente se ha construido en torno a las figuras de alteridad, y como la relación con el otro también es

reconocernos a nosotros mismos. Esto es lo que hace Karen, asumirse y reconocerse en esa otredad que la posiciona, por tratarse del caso de la “discapacidad”, fuera de la ley. Otro aspecto relevante en torno a la inauguración de prácticas alternas que doten de otro sentido al campo semiótico de la “discapacidad”, es el papel instituyente que juega el vínculo que establecen los miembros del grupo con el hacer y quehacer que se instaura y como estos depositan expectativas estableciendo una compleja relación de reciprocidad, tan delicada que cuando llega un punto de quiebre genera un sentimiento de frustración que disuelve al grupo.

“Profesor Lazhar” es un film Canadiense dirigido y producido por Philippe Falardeau en el año 2011 en colaboración con la casa productora Micro Scope. Esta película da inicio con la escena de Martine, una maestra de escuela primaria que se ahorca en el salón de clases y es descubierta por uno de sus alumnos de nombre Simón. Tras el fatídico suceso, Bachir Lazhar, un inmigrante procedente de Argelia, es contratado como sustituto, el nuevo profesor y los pequeños se convertirán en aliados para recuperarse de la tragedia, que tanto los pequeños como el mismo profesor enfrentan, pues Lazhar se vio forzado a abandonar su tierra natal tras el asesinato de su hija y esposa, quien a través de su trabajo denunciaba a los responsables de la miseria social y económica en Argelia.

Lazhar en su condición de inmigrante se topa con algunas dificultades para incorporarse al sistema escolar, sin embargo a través del duelo construirá entre él y los niños a su cargo un puente en que las alteridades pueden ir al encuentro, mismo en el que deberá replantearse su papel como docente. Este relato es una invitación a cuestionarse sobre el perfil que buscan las instituciones educativas en un docente. Por otro lado Lazhar en tanto extranjero constituye para la comunidad escolar una figura de alteridad que irrumpe en la zona de confort de los padres, niños, administrativos y otros profesores.

La siguiente obra cinematográfica titulada “Los chicos de oro” para España, “Los Corisas” en Hispanoamérica y “Les Choristes” para Francia se estrena en este país en 2004 producida por Gerard Jugnot, Jacques Perrin, Arthur Cohn y dirigida por Christophe Barratier con la colaboración de productoras como Galatéé Films, Pathé

Renn Productions y Novo Arturo Films. Narra la vida de Clement Mathieu, un músico que se desempeña como docente y llega a las puertas de “Fondo del Estanque”, un colegio internado que según Rochin, director del instituto, busca la “Re-educación de niños difíciles”.

Al llegar Mathieu se percató de algunas de las tantas travesuras que ocasionan estos niños, incluso empieza a tener un poco de miedo hacia ellos. Al cabo de un tiempo y tras ser objeto de una broma pesada Mathieu decide empezar con un nuevo método en el cual sustituye la reprensión por el canto, esto sorprende a todos y hace que sus estudiantes se involucren cada vez más. Al final entre todos forman un coro que opera como dispositivo de escucha y ayuda a crear un vínculo entre alumnos y profesores configurando otra posibilidad de convivencia; pero esto no le favorece al director y critica la forma de enseñanza del prefecto Mathieu, pues esta le resta autoridad y control sobre la institución.

Los coristas nos permiten reflexionar en torno a esa nueva forma de enseñanza que va contra el sistema educativo predeterminado y sus políticas institucionales que hace a los “niños difíciles” figuras de alteridad, y por tanto sujetos de educación especial. La institución cobra relevancia aquí como mecanismo de contención, pero también como un espacio donde la relación, en este caso docente-alumno, puede reconfigurarse inaugurando un espacio para la fraternidad.

“Escuela de Rock” es una película estadounidense de comedia musical bajo el sello de Paramount Pictures producida Scott Rudin y dirigida por Richard Linklater y lanzada en el 2003. Presenta a Dewey un guitarrista un tanto “torpe”, su actuar provoca la inconformidad de su banda, al grado de ser expulsado. Un día inesperado Dewey responde una llamada telefónica de Rosalie la directora de “Horace Green” una escuela primaria, quien en realidad buscaba a su amigo Ned, con quien comparte el departamento donde vive. La llamada es para ofrecerle un puesto como maestro sustituto; ante la desesperación de Dewey por conseguir dinero decide hacerse pasar por su amigo asistiendo a la escuela por la vacante de maestro sustituto y así desde el primer día se comporta como un maestro diferente a los demás.

Al descubrir que los niños del grupo que llevaba a su cargo, tienen una clase de música y por lo tanto saben tocar instrumentos, decide hacer una banda de rock pero sin que la directora ni nadie más de la escuela se dé cuenta. Esta película permite ver cuáles son las expectativas y los prejuicios construidos y determinados por el sistema escolar en el que la subjetividad de alumnos y docentes rara vez es considerada como parte fundante del proceso formativo. La práctica alternativa planteada por Dewey en la que el vínculo alumno-docente se constituye como una relación de alteridad en bidireccionalidad, en la que no solamente los alumnos irán al encuentro de la otredad con su nuevo profesor sino que este irá al encuentro de la otredad con cada alumno, descubriendo una nueva forma de relación, que traerá consigo la construcción de una nueva identidad.

Dead Poets Society o La Sociedad de los poetas muertos en Hispanoamérica, producida por Steven Haft, Paul Junger Witt y Tony Thom, dirigida por Peter Weir, fue estrenada en 1989 en Estados Unidos bajo la casa productora Touchstone Pictures. Nos narra la historia de un profesor llamado John Keating, quien tiene una apasionante forma de ver la poesía y seis estudiantes (Neil, Tood, Knox, Cameron, Stephen y Gerard) muy entregados a sus deberes académicos, que interesados por saber más de su profesor, descubrirán mediante el anuario de su generación, que formó parte del Club de los poetas muertos; un grupo que se reunía en una cueva para escribir poesía, pensar libremente y expresar sus emociones.

A lo largo de las clases, John Keating se presenta como un maestro diferente a lo convencional, invitando a los estudiantes a tener otra perspectiva de la vida, a buscar y descubrir su propia voz, sus sueños y motivándolos a ir tras ellos, esta situación es considerada por los otros docentes y por la institución como una afrenta a los pilares rectores “Tradición, Honor, Disciplina y Excelencia”, pero para los chicos es vista como una inspiración que los lleva a crear de nuevo el Club “La Sociedad de los poetas muertos”, en este espacio además de compartir poesía, comparten aspectos de su vida personal, pasan sus ratos libres, estudian, tocan música y hablan de señoritas creando no sólo un fuerte vínculo académico si no también afectivo.

Esta película nos permitirá reflexionar de nuestra triada el concepto de educación enfocándonos en cómo se llevan a cabo las prácticas educativas y políticas institucionales establecidas que se centran en la transmisión de conocimientos y que a su vez estas prácticas conllevan a un esfuerzo por eludir la subjetividad. Cuando el profesor John Keating se rebela en contra de dichas prácticas se constituye como una figura de alteridad para la comunidad, que plantea para los estudiantes un verdadero dilema, al cuestionarse sobre su propia identidad forjada al deseo de sus padres y la identidad forjada bajo su propio deseo.

La siguiente obra cinematográfica se estrenó en Australia el 2006 se titula “2:37 La hora del Suicida” para España y “¿Quién muere hoy?” en hispanoamérica, dirigida por Murali Thalluri y producida por Nick Matthews y Kent Smith a través de las casas productoras Kojo Pictures y M2 Entertainment. Comienza con un suicidio en los baños del Instituto y los acontecimientos que lo precedieron unas horas antes, a través de los que descubriremos la vida oculta de seis alumnos del Instituto, los puntos de vista de su historia y los motivos que podrían convertirlos en el suicida.

Melody y Marcus son hermanos y guardan un doloroso secreto, Marcus abusa de su hermana y queda embarazada. Luke el típico joven popular del colegio, siente que está en problemas por la confusión que vive sobre su orientación sexual. Sean, es homosexual y busca a Luke para hacerle ver que con él podría iniciar una relación sin miedo a ser descubierto, además presenta un consumo frecuente de marihuana. Sarah novia de Luke, piensa que su novio la ignora y que hasta puede engañarla. Steven quien nació con una pierna más larga que la otra y doble vejiga tiene problemas de incontinencia a causa de los cuales es acosado por sus compañeros. Por último Kelly una estudiante tranquila y con una vida aparentemente “normal” es quien se suicida en el baño y al hacer una retrospectiva en su vida para ella el ser “indiferente” es lo que la lleva a quitarse la vida.

Esta cinta nos invita a pensar el carácter homogeneizador que ha regido a la educación, la escuela regular será el lugar asignado para los sujetos de la “normalidad”, y por tanto se espera que de alguna manera todos aspiren y “puedan” funcionar dentro de ésta noción, sin embargo como sucede con los protagonistas ésta

se convierte en una mera apariencia que genera para la escuela una ilusión de homogeneidad, reforzada por las políticas de integración en donde el sujeto de la diferencia, es aceptado dentro del sistema social y educativo siempre y cuando oculte su alteridad, para esto el propio sujeto deberá escapar de esa identidad especial, situación que podría ser la que llevó a Kelly al límite pues no puede reconocerse en esa “normalidad” pero tampoco puede asumirse en su otredad.

Basada en la vida de Phineas Taylor Barnum un inteligente y manipulador empresario circense “The Greatest Showman” (El Gran Showman, en español) es un largometraje musical Estadounidense dirigido por Michael Gracey y con la colaboración productora de Laurence Mark, Peter Chernin y Jenno Topping vio la luz el 20 de diciembre de 2017 bajo el sello de 20th Century Fox. Barnum, hijo de un sastre, lucha desde pequeño, tras quedar huérfano, por lograr sus más grandes sueños: ser alguien en la vida y poder ser digno de casarse con Charity, su amor desde la infancia.

Realizando uno de sus sueños vive tranquilamente a lado de sus dos hijas Caroline y Helen, pero las cosas se vuelven a complicar al quedar desempleado pues la empresa para la que trabaja queda en bancarrota. Es ahí donde su espíritu soñador renace, acude al banco a pedir un préstamo para abrir el “museo de curiosidades de Barnum” repleto de figuras de cera, que no logran llamar la atención, por lo que decide darle algo de “vida” y recluta a personas extraordinarias, “toda clase de rarezas” solicitaba. Así, su espectáculo se convertirá en el mejor show circense, sin embargo, el deseo de lograr más y más cosas lo lleva a perderlo todo, pero los integrantes de su compañía lo ayudan a continuar luchando por sus sueños pues necesitan de él para seguir unidos e ir ganando poco a poco un lugar en la sociedad.

Esta película nos presenta la mirada de desconcierto que genera el encuentro con la diferencia, y los destinos que se deparaban para estos sujetos. Los protagonistas viven el encierro y el exilio hasta el momento en que se unen y crean vínculos que les permiten entablar relaciones enmarcadas en prácticas inauditas de fraternidad, que los movilizan del lugar asignado por ser portadores de condiciones socialmente vulneradas, pero saben que la condición vulnerada no está en ellos sino

en lo que los otros ven de ellos. Se asumen como una figura de alteridad, se descubren libres, distintos y únicos; esto repercutirá en la mirada social puesto que en la relación con la otredad radical, los otros también pueden reconocerse a sí mismos.

La película *Yellow* o conocida como “Cruzando el Límite” fue estrenada en España en 2010, dirigida por Xavi Giménez y producida por Julio Fernández con la colaboración de Filmax. En esta película se aborda la compleja relación entre Fran y su padre Luis. Fran es un chico rebelde, vive la vida al límite junto con sus amigos y con frecuencia Luis se ve en la necesidad de recogerlo en la sala de Urgencias o en departamento de Policía.

Es así como Luis al no poder lidiar con el comportamiento de Fran, decide recurrir a una institución “especializada”. “CIMCA” (Centro Integral de Modificación de la Conducta Adolescente) es un centro de reeducación conductual basado en un método psicológico que como se ve a lo largo de la estancia de Fran es cruel e inhumano pero justificado en todo momento bajo los principios del saber psicológico. Es claro que los padres de los adolescentes internados en este centro desconocen o prefieren ignorar las técnicas de castigo y tortura de las que son presa sus hijos, pues en la institución los “expertos los curarán”.

La cinta nos interesa porque ilustra la forma en la que las instituciones pueden fungir como centros para encerrar y recluir a todo lo que representa una figura de alteridad. Bajo el dispositivo disciplinario generado por los saberes que representa la psicología y pedagogía se configurará al terreno de la Educación Especial como el albergue de lo anormal, siendo éste no pocas veces el espacio propicio para que en el nombre de la rehabilitación se cometan abusos atroces como los apreciados en *Yellow*.

Basada en la vida de Katherine Coleman Goble Johnson, la película “Hidden Figures”, *Talentos Ocultos en Hispanoamérica y Figuras Ocultas en España*, fue estrenada en el 2016 dirigida por Theodore Melfi bajo las compañías productoras 20th Century Fox, Chernin Entertainment y TSG Entertainment y producida por Donna Gigliotti, Peter Chernin, Jenno Topping y Pharrell Williams. La película gira en torno a

gente brillante que trabaja en la NASA, todos están ahí por su inteligencia pero no todos se encuentran de la misma forma pues existen dos lugares: el de los “blancos” y el de los “negros”. Katherine, Dorothy y Mary viven relegadas, casi en las sombras, sólo son “calculadoras” que se “usan” por un momento aunque sus capacidades intelectuales sean asombrosas, su trabajo consistía en realizar cálculos muy complicados y hasta rectificar el trabajo de aquellos que se sentían superiores a ellas.

En este contexto dividido “para negros o para blancos” ellas deben “adaptarse” pero esto no merma su deseo por demostrar su capacidad frente a los que las consideran inferiores. Enfrentándose a las adversidades Mary lucha y consigue entrar a una universidad que sólo era para blancos y en una ingeniería en la que sólo había hombres, Dorothy lucha por lo que ella considera merece (su ascenso) al tiempo que estudia y aprende todo sobre la computadora que las reemplazará y Katherine desmonta los prejuicios respecto a las divisiones étnicas y consigue un lugar dentro del departamento de tareas espaciales. Poco a poco y con un gran esfuerzo logran ser reconocidas y por fin ser tratadas como personas, con el valor que tienen.

Esta película nos permite reflexionar sobre la manera en que un sistema cultural de valores erigido en la discriminación, los estigmas, los prejuicios y el maltrato hará de ser miembro de la comunidad afroamericana y específicamente de ser mujer condiciones necesarias para representar una figura de alteridad en esta sociedad, sin embargo, en la medida en la que las protagonistas establecen otra semiótica de relación con ellas mismas como figuras de alteridad y con los otros, es que se posibilita su participación y convivencia, con un actuar alternativo que combate falsas creencias, inaugurando un espacio para la inclusión plena.

La película “Lars and the Real Girl” (Lars y una chica de verdad, en español), es una película del 2007 estrenada en Estados Unidos producida por Sarah Aubrey, dirigida por Craig Gillespie y con la colaboración de Metro-Goldwyn- Mayer. Narra la historia de Lars un chico que según las normas que rigen su contexto tiene una vida “normal”, no le agrada el contacto con otras personas y por lo tanto decide vivir en el garaje de la casa que sus padres les heredaron a él y a su hermano que ya está casado.

Nunca se menciona si Lars tiene una “discapacidad diagnosticada” pero se deja entre ver que es un chico “diferente”, es muy sensible a ciertos estímulos como ruido y sobre todo el contacto de otros. Lars comienza a sentirse atraído por una chica (Karin) que lo corteja, al no saber qué hacer ante esto, decide adquirir una muñeca inflable (Bianca) y presentarla ante su hermano y cuñada como su novia, ellos preocupados deciden llevarlo con una doctora quien les aconseja seguirle “el juego” y tratar a la muñeca como una persona real. Todo este proceso transformará a Lars pues comienza a entablar relaciones sociales al grado de permitir el contacto físico con otros, en un primer momento bajo el respaldo de Bianca, hasta llegar al punto de poder hacerlo solo, y es ahí donde decide “matar” a Bianca. Después de que Bianca ha muerto, Lars puede comenzar a entablar una relación con Karin.

La película nos permite reflexionar sobre la manera en que los prejuicios socialmente contruidos en torno a los sujetos asignados al campo semiótico de la “discapacidad”, marcan el límite entre lo permitido y lo no permitido, así Lars por ser un chico “diferente” verá restringidas sus relaciones interpersonales puesto que las “identidades especiales” contruidas en torno al sujeto de la “discapacidad” lo conciben como asexuado y cuando el sujeto se coloca a sí mismo en otro lugar, lleva como en el caso de Lars a replantear las prácticas y las relaciones cotidianas para lograr ver más allá de una condición y poder establecer nuevas relaciones de convivencia y aceptación plena.

El título *Café de Floré* hace referencia a una película lanzada por Alliance Vivafilms con la colaboración de Monkey Pack Films, Item 7 y Crazy Films, estrenada en Canadá en el 2011 y no al famoso local de café que está en París. Producida por Marie-Claude Poulin y Pierre Even y dirigida por Jean Marc Vallée. Relata dos historias que aparentan no relacionarse entre ellas. La primera ocurre durante el año 2011 en Montreal Canadá, y presenta a Kevin un exitoso DJ dividido entre su nueva novia Rose y su relación aún complicada con su ex esposa Carole. La otra historia sucede en París en el año 1960, presentando a Jacqueline madre soltera y protectora de Laurent un niño con Síndrome de Down, quien se enamora de Véronique, una niña con Síndrome de Down.

Jacqueline le enseña a Laurent a hacer muchas cosas, incluso lo llevaba a la estética donde trabajaba para que la ayudara en sus labores. Cuando el niño conoce a Véronique en su escuela y empieza a tener un vínculo muy fuerte con ella; esto no le parece a Jacqueline e intenta hacer que ya no piense en su nueva amiga, llegando al grado de atarlo a la cama. En la otra historia Antoine conoce a Rose y decide casarse con ella, pero su ex-esposa Carole no lo quiere aceptar, al principio porque piensa que si la vida los unió fue por algo y empieza a tener una pesadilla que la perturba y no la deja dormir, sueña con su vida pasada en la que formó parte del trágico destino de Véronique, Laurent y Jacqueline.

Esta película nos permite reflexionar el tercer concepto de nuestra tríada, la “alteridad”. Pareciera ser que Laurent por su sola condición de tener Síndrome de Down pasa a ser una figura de alteridad, así la relación construida con su madre, Jacqueline, es una relación diferente, de alteridad pues pensando en la época en que se presenta la historia rompe con todos los prejuicios e identidades que se construyen alrededor de la figura de alteridad de Laurent como “discapacitado”, sin embargo, pese a esta relación de encuentro y transformación, llega otra figura, Veronique, con la misma condición de Laurent, quien irrumpa en su relación y es ahí donde descubrimos que en la relación Madre-Hijo Jacqueline, se alimenta de la angustia, ella lucha por otro ser como si se tratara de ella misma, pero no lucha por su avance, sino por mantener esa parte “enferma”, por mantenerlo como una extensión de ella misma al grado de luchar contra él, como lo hace al querer separarlo de Veronique.

“Atypical” es una serie televisiva del género novela de aprendizaje originaria de Estados Unidos, escrita y dirigida por Robia Rashid y producida por Jennifer Jason Leigh bajo el sello de Sony Pictures Television para Netflix; está dividida en 3 temporadas, la primera fue lanzada el 11 de agosto de 2017, siendo tal la aceptación que se creó una segunda temporada estrenada el 7 de septiembre de 2018, la última entrega de la serie se dio el 1 de noviembre de 2019.

En Atypical encontramos a Sam un chico con autismo que es bastante “funcional”, pensando en los parámetros establecidos socialmente para las personas con autismo, asiste a la escuela, tiene un trabajo y se vale por el mismo todo bajo la

“supervisión” de Elsa, una madre que lo sobreprotege y de Julia, una terapeuta que lo reta y es ahí donde él mismo comienza su travesía en búsqueda de aquello que piensa le hace falta vivir, el amor, la sexualidad y el reconocimiento de sus sentimientos.

Un punto importante de la serie es que nos muestra que la sexualidad existe en todos y que todos enfrentan dificultades al entablar relaciones, demostrando que más allá de la condición del sujeto, de su capacidad intelectual y física existen situaciones que se presentan y que nos llevan a la experiencia, entendida como eso que me pasa, que no puedo contralar pero que tiene efecto en mí. La experiencia se sostiene según lo planteado por Larrosa (2006) en un principio de alteridad puesto que se basa una relación con lo que no puedo asimilar, con lo otro ajeno a mí, Sam va al encuentro de eso desconocido que es el amor, de esa travesía resultará afectado y transformado, esto es lo que Larrosa denomina como el principio de reflexividad.

La experiencia es propia, sólo Sam así como cada uno de los personajes podrá vivir la suya, aunque el acontecimiento sea el mismo para todos, “las relaciones amorosas”, cada cual vivirá la suya. Este recorrido parte del principio de pasión pues al pasar por él dejará una huella que tiene algo de incertidumbre, lo cual supone un riesgo, como todos los que enfrenta Sam, el mismo se pone en juego, como sujeto abierto, cuestiona todo lo que sabe o lo que le han hecho hacer saber y va al encuentro consigo mismo desmontando prejuicios y falsas creencias entendiendo la alteridad que nos involucra y constituye parte de nuestra identidad.

Como vemos todas estas películas ponen en juego la triada Discapacidad, Educación Especial y Figuras de Alteridad, de la cual surgen otras líneas más específicas de análisis. Así nuestro interés, se focaliza en reflexionar en torno a las realidades planteadas en cada una de las obras cinematográficas, valiéndonos de referentes teóricos diversos a través de su análisis y reflexión apoyado en la evidencia teórica.

Objetivo

Analizar obras cinematográficas a través de la triada discapacidad, alteridad y educación especial con el fin de reflexionar acerca de las relaciones entre los sujetos, las prácticas sociales de las que participan y los imaginarios, marcos teóricos y/o conceptuales que en torno a ambos se construyen y que se reflejan en las obras cinematográficas.

Metodología

Debido a que el centro de nuestro análisis y reflexión fueron las obras cinematográficas se realizó una indagación y posterior compilación de aquellas en las que encontramos plasmadas alguna representación cultural en torno a la discapacidad, al ser un tema tan controversial y relevante, la disponibilidad de recursos cinematográficos es basta, por tanto delimitamos el área de interés a través de la triada Discapacidad, Educación Especial y Figuras de Alteridad, una vez vistas las obras cinematográficas se seleccionaron 18 cintas que despertaron en nosotras interrogantes que pudieron ser vinculadas a la tríada formulada. (Discapacidad-Educación Especial-Figuras de Alteridad).

Estas interrogantes e intuiciones fueron la base de nuestra reflexión, y ya que en su mayoría parten de elementos teóricos se articularon con la literatura propuesta para el proyecto. Dichos elementos teóricos fueron agrupados en cuatro capítulos con el fin de establecer una secuencia lógica de la tríada Discapacidad, Educación Especial y Figuras de Alteridad, que permitiera su plena comprensión, la cual inicia con un recorrido histórico de la interpretación cultural que ha tenido el sujeto de la “discapacidad” y que es reflejada en diversos destinos entre los que se encuentra la Educación Especial, tema que pertenece a nuestro segundo capítulo, a esta educación fueron relegados todos los sujetos que representaran una diferencia sin embargo los cambios sociales y culturales demandaron una nueva atención que se vio enmarcada en las políticas de integración e inclusión educativa.

Para poner en marcha la inclusión educativa en los contextos reales, resulta importante el rol profesional, a lo que abocamos el tercer capítulo, centrándonos en los principales saberes que han estado implicados en la atención de los sujetos de la diferencia, la psicología y la docencia, replantear el proceso de atención e intervención nos permite abrir una línea de reflexión en torno a la Alteridad, desarrollada en el cuarto y último capítulo, repensando las relaciones construidas con el sujeto de la diferencia las cuales a lo largo de la historia han sido reguladas por prejuicios, estereotipos y estigmas, para así al reconocerlos podamos replantearnos nuevas representaciones que nos permitan instaurar verdaderas relaciones de encuentro y escucha en las que se visibilice al sujeto.

1. La Discapacidad: Antecedentes y Orígenes

*“Podrán decir que es una locura...
podemos vivir en un mundo que diseñemos
...pienso en lo que el mundo podría ser,
si todos compartiéramos
una visión de lo que yo veo,
un millón; de sueños bastaran
para el mundo que construiremos”
(A million dreams- The greatest showman, 2017)*

El presente capítulo tiene como objetivo describir de manera general los antecedentes históricos y teóricos en la constitución de la noción de discapacidad. Lo anterior permitirá analizar los constructos que en torno a dicha noción se han creado a través de las prácticas en instituciones “especiales” que operan en su mayoría como mecanismos sociales de segregación, encontrándose también en algunas ocasiones prácticas inauditas que inauguraron alternativas de relación desde una ética de fraternidad.

El desconcierto que desata el encuentro con la diferencia atroz es tan antiguo como la misma existencia del hombre, remontándonos a la antigüedad toda aquella persona considerada fuera de lo común, era expulsada del circuito social y se deparaba para ella principalmente, salvo contadas excepciones, un destino de marginación, encierro o exterminio, encarnado en prácticas cuyas características eran dictadas por las condiciones contextuales de las diversas culturas a lo largo de la historia. Si bien la diversidad de las prácticas anteriormente referidas es extensa, Vergara (2002) identifica dos concepciones principales que las han organizado, una mítica y demonológica y otra científica.

El autor anterior plantea que proveniente de las culturas ancestrales, la concepción demonológica, maléfica o mítica fuertemente ligada con la veneración de dioses, encontraba en la enfermedad, la miseria y en lo diferente un castigo por un pecado cometido, así, la “curación” se centraba en magia y ceremonias religiosas, tal es el caso de los textos babilónicos encontrados en nueve tablillas con escritura cuneiforme denominados “series shurpu”, como los que podemos ver en las Figura 1

y 2, en los que se describen los rituales mágicos de “purificación”, las invocaciones y lecturas que los sacerdotes o “asus” (curanderos) debían realizar con el fin de reclamar la intercesión de los dioses protectores para expulsar del cuerpo del enfermo o “poseído” los espíritus malignos.

Lo primero en el ritual era descubrir mediante determinados “signos” que aparecían en el poseído, al “ser espiritual” que ocasionaba el mal, los “asus” enumeraban mágicamente la “lista shurpu de demonios” y ponían atención en las reacciones del “enfermo” ante la pronunciación de los nombres. Identificado el espíritu causante de la aflicción, se procedía a una especie de “exorcismo” que incluía la rogatoria a las deidades ofendidas para aplacar su ira o bien estas rogatorias eran dirigidas a expulsar al demonio, si no se lograba la benignidad de los dioses “el poseído” sería abandonado, despreciado o aniquilado.

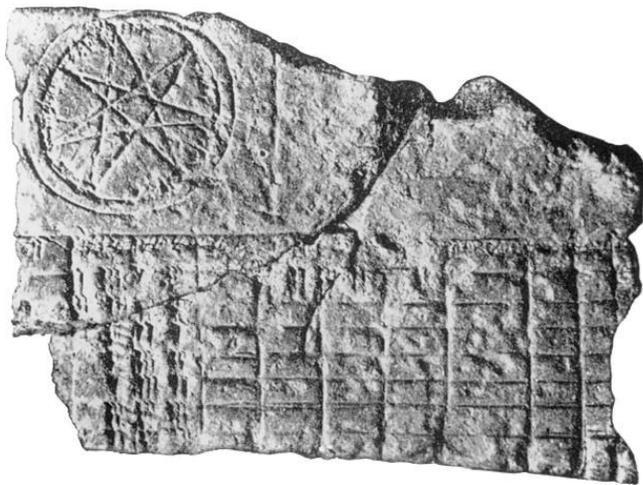


Figura 1. Primer tablilla babilónica que recupera las Series shurpu



Figura 2. Amuleto contra los demonios shurpu

Fuente: <https://lampuzo.wordpress.com/2010/11/06/series-shurpu-rituales-asirio-babilonico-en-el-culto-judeo-cristiano/>

Por otra parte, en la cultura Egipcia, solían venerar y respetar la voluntad de sus dioses favoreciendo en parte la aceptación de personas cuya condición era socialmente infravalorada. Continuando con Vergara (2002), en esta cultura, fuertemente teocrática se tenía el ideal de conseguir la inmortalidad y compartirla con los dioses, este deseo llevó a una actitud de “benevolencia” hacia aquellas personas consideradas “diferentes”, pues para trascender (y garantizar su eternidad en el más allá) en vida debían venerar a sus Dioses, obrar rectamente y hacer el bien a sus semejantes, evidencia de esto son algunas pinturas encontradas en las que se observa médicos, reyes y sacerdotes ciegos, con una pierna más corta apoyados por una especie de muletas, o con atrofia en extremidades a causa de enfermedades como la polio, tal como la representada en la Figura 3.

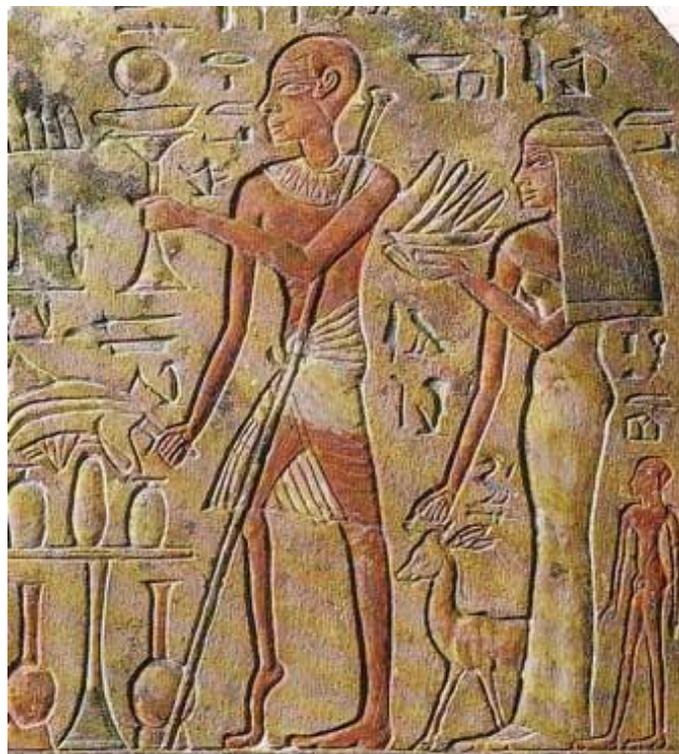


Figura 3. Sacerdote Egipcio con Polio.

Fuente: www.rehabilitacionblog.com

Siguiendo la misma línea, Valencia (2014) plantea que otras civilizaciones como la maya también daban buen trato a las personas que nacían o adquirían alguna condición física socialmente vulnerada, se tiene registro de que los miembros impedidos para trasladarse eran cuidados por el resto de la comunidad, basados en la creencia de que eran enviados de los dioses y en algunos casos que ellos mismos eran dioses dignos de veneración, como Huehuetéotl (dios viejo del fuego) que como apreciamos en la figura 4, era representado como un anciano jorobado que cargaba en su espalda un bracero. Aunado a esto, se tiene registro de que utilizaban un lenguaje de señas que no era exclusivo de personas con dificultades auditivas sino que les permitía comunicarse con otras culturas.



Figura 4. Dios Huehuetéotl.

Fuente: <http://neomexicanismos.com/mexico-prehispanico/abuelo-huehuetéotl-dios-del-fuego-azteca-teotihuacan-mesoamerica/>

Sin embargo, Vergara (2002) aclara que los griegos tenían una visión diferente que rompía con la “tolerancia” que hasta el momento algunas civilizaciones intentaban poner en práctica, puesto que se puso mayor atención en aspectos como la inteligencia, la belleza, la armonía y la fuerza física creando con esto un sentimiento de frustración para quien no cumpliera con este ideal, por tanto las personas socialmente vulneradas tenían un lugar escasamente valorado en la comunidad.

Dentro de la cultura griega, estos ideales de “perfección” se ven reflejados con mayor fuerza en el siglo IX a.C. en la naciente Esparta gobernada por Licurgo, donde se privilegiaba la creación de leyes y políticas orientadas a velar por la “higiene mental” y la salud física. Así, se instauró el estado-educador bajo el principio de que todo niño nacido debía ser presentado a la Lesca en donde los ancianos de la comunidad decidían si el niño vivía o moría, si el veredicto era favorable el menor era entregado a sus padres para que lo criaran hasta los 7 años, edad en la que entraba a formación militar, la cual concluía a los 30 años, y sólo después de esto asumía la condición de ciudadano; pero si el veredicto era desfavorable entonces el menor debía ser abandonado en el monte Taigeto. En la cultura Espartana el estado tenía total control de los sujetos, haciendo que la sociedad efectuara el infanticidio puesto que según las leyes sólo los más fuertes y brillantes eran dignos de ser ciudadanos y procrearse.

Aunque no todos coincidían con este pensamiento, tal como el médico griego Hipócrates quien con sus propias palabras decía “En la pureza y en la santidad velaré por mi vida y mi arte... En cualquier hogar que entre, procuraré ayudar así a los enfermos, libre de todo daño o error intencionado...” (del juramento hipocrático, en Vergara, 2002, p. 134). Abriendo con esto un espacio para la equidad, en el que todos los sujetos podrán ser dignos de ser atendidos por un médico.

Según refiere Valencia (2014) en la cultura Romana encontramos en contraste destinos diversificados que iban desde el abandono hasta el “cuidado asistencialista” con fines verdaderos de explotación. Lo más recurrente era que a los niños nacidos con alguna característica física infravalorada como ausencia, malformación o limitación de un órgano o extremidad o bajo condiciones desfavorecidas como orfandad, pobreza, ilegitimidad, primogénito mujer o simplemente bajo un mal augurio

se les abandonaba en la columna lactaria (plaza pública) o en una canasta en el río Tiber para que murieran de frío, hambre, devorados por los animales o pasarán a manos de quién por “caridad” ante los ojos de todos los rescataban pero no para darles un hogar y cuidado sino para hacerlos esclavos. También eran utilizados como mendigos, para lo cual acostumbraban mutilarlos pues las limosnas eran mayores bajo estas condiciones.

En estos casos, el sujeto no era quien se valía de su condición para obtener mayores beneficios, sino que era un mero objeto a través del cual otros se beneficiaban, esta situación es un claro contraste con la que presenta la cinta “Los idiotas” (Windelov y Von Trier, 1998) donde los miembros de un grupo fingen ser “deficientes” pues en algunas ocasiones esta condición del sujeto representa una diferencia de la cual podrá beneficiarse al posicionarse fuera de la ley.

Valdría la pena recordar un fragmento en donde el grupo decide ir puerta por puerta vendiendo a costos exorbitantes, adornos navideños “hechos” por ellos mismos, cuando ya no les quieren comprar, Stoffer, el líder del grupo, decide tirarlos en la acera, fingiendo que los “subnormales” se tropezaron y amenazando a un vecino diciéndole “espero esté asegurado y tenga los permisos para su adoquín, pues el piso está muy separado, y por eso tropezaron” cuando el vecino intenta defenderse argumentando que nadie se había herido, todos comienzan a quejarse y Stoffer apunta: “ha dejado a los subnormales sin nada”, y así es como consiguen que el vecino pague por todos los adornos restantes, haciendo uso de las “ventajas” de la “discapacidad”.

Vemos como un mismo hecho, que en esencia, es generar lástima y sacar el mayor provecho de una condición de “desventaja” es representado en dos polos, por un lado el propio sujeto reconoce y “aprovecha” todo lo que puede obtener por dicha condición y por el otro el sujeto de lo diferente es usado por otros para obtener un beneficio, en muchos casos económico.

Pero en la Antigüedad, no todos fueron destinos trágicos también en la cultura romana siguiendo a Valencia (2004) se encuentran los primeros indicios de “curación” por medios distintos a los mágicos y religiosos, desarrollando técnicas de hidroterapia y de mantenimiento físico para casos en los que a causa de las guerras los soldados

quedaban heridos o perdían alguna extremidad o sentido, también se crean los primeros nosocomios destinadas a dar alojamiento, manutención y ayuda espiritual a personas en condiciones físicas y socialmente relegadas que no tuvieran medios de subsistencia.

Esta ambivalencia continúa durante la Edad Media en donde a pesar de la gran influencia que ejercía la iglesia (judaísmo y cristianismo) en favor del asistencialismo con un trato un poco más humano, a través de la creación de cofradías para asistir a ciegos, parálíticos y leprosos, el objetivo principal de estas no era devolver al sujeto una condición de existencia digna, la principal motivación era más bien, al igual que los egipcios, alcanzar la salvación a través de su caridad y benevolencia ante los más desfavorecidos.

En esta época también se promovía el rechazo y persecución de los grupos socialmente vulnerados a quienes consideraban como locos, posesos, herejes, monstruos y fenómenos objeto de diversión, eran confinados al encierro y exhibidos en plazas. Particularmente, en Europa se convertían en bufones del Rey o servían de diversión en las cortes reales, mientras que en Mesoamérica a lo largo de los siglos XVI-XVII debido al morbo y curiosidad de la gente se realizaban exhibiciones cuyos protagonistas a causa de su condición eran estas minorías vulneradas.

Pero es hasta el siglo XIX que aparecen, como los conocemos hoy en día, los primeros espectáculos circenses con los empresarios Phineas Taylor Barnum y Jonh Ringlin, cuya vida inspira la cinta “El gran Showman” (Mark et al, 2017) Barnum decide emprender un espectáculo con la premisa de que “a las personas les atrae lo exótico y lo macabro”, así contrataba para su museo (circo) a sujetos en condiciones físicas y sociales que culturalmente implicaban diferencia, como los que podemos ver en el cartel con el que era anunciado el espectáculo (Figura 5 y 6).



Figura 5. Elenco del espectáculo de Barnum y Ringlin.
 Fuente: <https://www.quo.es/ser-humano/g22871/el-circo-de-los-horrores/>

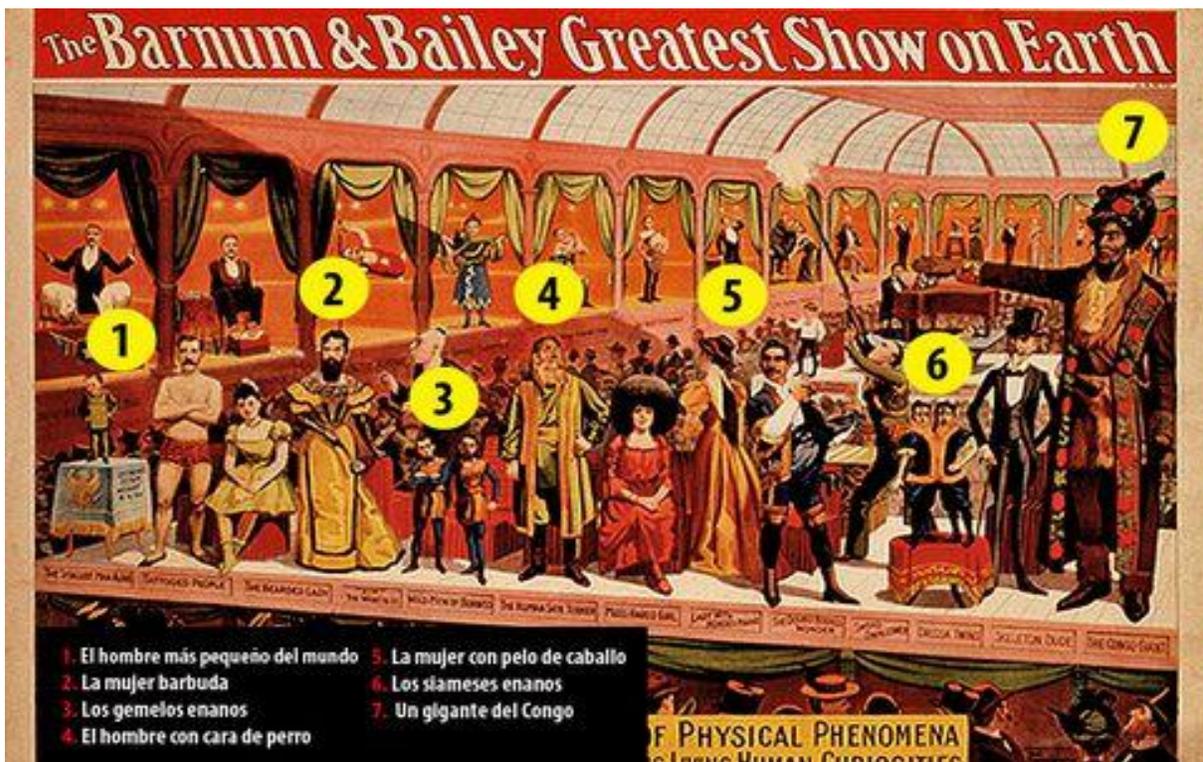


Figura 6. Cartel promocional del espectáculo circense de Barnum y Bailey.
 Fuente: <https://www.quo.es/ser-humano/g22871/el-circo-de-los-horrores/>

Bajo la premisa de lo exótico y lo macabro Barnum corre con la suerte de encontrarse en el camino a estos sujetos, cuando acude a solicitar un préstamo para la compra de su museo, conoce a Charles (un hombre muy pequeño) a quien le propone ser la estrella de su espectáculo, pero Charles consiente de los tratos de los que era objeto sabe que sólo quiere usarlo como diversión “usted quiere que todo el mundo se ría de mí”, Barnum no lo niega pues le responde: “de todos modos se ríen, ¿por qué no te podrían pagar? Y además añade para lograr convencerlo: “cuando te vean no se van a reír, te van a saludar”. Valiéndose de estos mismos argumentos de ser vistos y beneficiarse de algún modo, convence a todos los que formarán su show.

Para los sujetos que deciden formar parte de la compañía, esto se transforma en una “esperanza” de ser reconocidos, de recibir algo más allá de la burla y el maltrato, otras miradas que reconfiguren su identidad, esta situación será vista según Gómez (2005) como el principio de un trato más humano, pues por primera vez se les estaba dando el derecho de ser sujetos visibles y productivos, hecho que también es retomado por la cinta “el Gran Showman” (Mark et al., 2017) y se encuentra plasmado en un fragmento de la canción *Come Alive/Cobrar Vida* que interpretan en su primera presentación: *“tú crees la mentira de que necesitas esconder tu rostro, tienes miedo de salir, entonces cierras la puerta, pero no te quedes en ese camino, no vivas más en las sombras, tú y yo conocemos como es eso, porque una vez que lo veas tú nunca, nunca serás el mismo, seremos la luz que se enciende, puedes probar que eres mucho más”*.

Vemos como el sujeto de la diferencia desea y comienza a volverse de una u otra forma parte de la sociedad, pero aún no se le considera sujeto pleno de derecho, se le permite de forma limitada asumir sólo algunos. Como plantea Valencia (2014) se considera a las personas “diferentes” “como sujetos en situación de subordinación cuya vida no es respetada o que requieren para sobrevivir de la asistencia de la sociedad o del Estado por ser incapaces de valerse de sí mismos” (p. 7). De ahí surge la noción de “minusvalía” puesto que dentro del grupo social al que pertenecen tienen “menos valor” al no cumplir con las expectativas del sistema cultural de valores, es entonces la misma sociedad la que les asigna un lugar y un destino y por lo tanto

hablamos de sujetos socialmente vulnerados por el sistema de valores que las culturas configuran históricamente.

Estas significaciones culturales se verán enmarcadas en la Modernidad por un replanteamiento de valores y creencias partiendo del naturalismo y teniendo como principio validador al hombre y su experiencia. Siguiendo a Jacobo (2010a), las creencias ontológicas basadas en la perfección divina y la filosofía de Descartes separaron dicotómicamente la representación interna y el mundo exterior; el individuo del contexto social, la naturaleza de la cultura y la religión. Hay entonces a partir de ahora una explicación racional para todo, la condición de diferencia atroz no será más un castigo divino, ahora será explicada a través de un origen patológico. Así encontramos que Descartes plantea que la razón y el intelecto es la forma en que se puede acceder a la perfección divina, a la verdad, a través de la matematización se establecen leyes y el ideal pasará de Dios a la naturaleza.

Continuando con la misma autora, también Rousseau considera la perfección, plantea que la naturaleza humana se puede entender de dos maneras: la primera como hombre natural, sujeto a sus instintos de conservación y por tanto no requiere la relación con otros, y la segunda con un sentido ético que posibilita su proceso civilizador y que conlleva racionalidad, a través de la cual el sujeto obedece una ley común derivada de la perspectiva general y que pone de manifiesto la moral a través de la cual deberá regir su comportamiento.

Estos planteamientos impactaron en la transformación de las prácticas en torno al campo semiótico de la discapacidad, se dejan de lado las explicaciones míticas y divinas y se buscan otras racionales que parten como describe Vergara (2002) desde un enfoque científico, a partir del cual se concebía a la “discapacidad” como un conjunto de patologías y deficiencias internas del organismo. Cabe destacar la introducción de la noción “deficiencia”, el avance científico tiene un desarrollo paralelo a la transformación en los modos de producción industrial que implicaba una división técnica del trabajo en la cual se procura contratar sólo a quienes consideraban capaces de realizar tareas repetitivas durante largas horas de trabajo, es decir a los que sean más eficientes, así el sujeto de la “diferencia” va a pasar de estar “mal” a

estar “defectuoso” por una limitación funcional que será exteriorizada y se manifiesta en la vida diaria pero sobretodo en su “incapacidad” de formar parte del sistema productivo.

El sistema industrial del que parte esta concepción se ve reflejado en Rojo como el cielo (Bortone y Mazzoca, 2006), los niños con dificultades visuales ingresan al instituto David Chiossone para ser “capacitados” y poder formar parte del circuito de producción. Cuando Mirco ingresa, el director les dice a sus padres: “Han hecho una gran elección, aprenderá un trabajo que se adecue a sus capacidades, podrá trabajar como tejedor u operador” y aunque el padre de Mirco apela a que será el propio niño quien decida a qué se quiere dedicar y que él sólo desea: *“que termine la primaria en lo que encuentra algo que le guste hacer”* el director lo contradice planteando que: *“el problema no es aquello que le guste hacer sino lo que pueda”*.

Como vemos el sujeto de la diferencia podrá formar parte del sistema industrial pero sólo en los eslabones más bajos de la cadena productiva, y aunque puede ser explotado para generar ganancia no es un sujeto “eficiente”, por tanto el objetivo de la ciencia moderna era intentar arrancar la “deficiencia” del sujeto, sin perder de vista las premisas de la época (naturaleza y perfección) diversas teorías contribuyeron en el cumplimiento de este objetivo, algunas se basaban en su “capacitación” mientras otras fueron más devastadoras como la desarrollada por Francis Galton quien realizó su propia interpretación del discurso de Darwin sobre la selección natural, retomando a Valencia (2014) las dos premisas centrales de Galton eran: “1) que la inteligencia era un factor determinante por el que la persona podía destacarse en un determinado campo; y 2) que la inteligencia era hereditaria, aunque no explicaba el mecanismo por el cual se heredaba” (p.14).

Galton plantea que al proteger a los “débiles” y desfavorecidos se estaba yendo en contra de la selección natural que implicaba la extinción de los menos aptos. Basado en esto desarrollará el discurso de la Eugenesia, que es representada en la Figura 7, y cuyo principal supuesto es que “el ideal de perfectibilidad podrá ser alcanzado pero para esto se tendrá que evitar la amenaza de todo aquello que atente contra ese ideal” (Jacobo, 2010a, p.103), por tanto se deberá dejar que la propia

naturaleza se encargue de eliminar a aquellos que no sean aptos y capaces, pero no todo se dejó en manos de la naturaleza y como “medida correctiva”, según lo planteado por Valencia (2014) entre 1890-1945 algunos países como Alemania, Suecia, China y Estados Unidos, llevaron a cabo acciones eugenésicas de dos tipos, positivas: que fomentaban la unión reproductiva de aquellos más aptos, para el perfeccionamiento de la especie; y negativas: para evitar la reproducción de quienes tuvieran rasgos considerados “inferiores” a través de la segregación, la esterilización forzada y el genocidio, tal como el sucedido en la Alemania nazi.

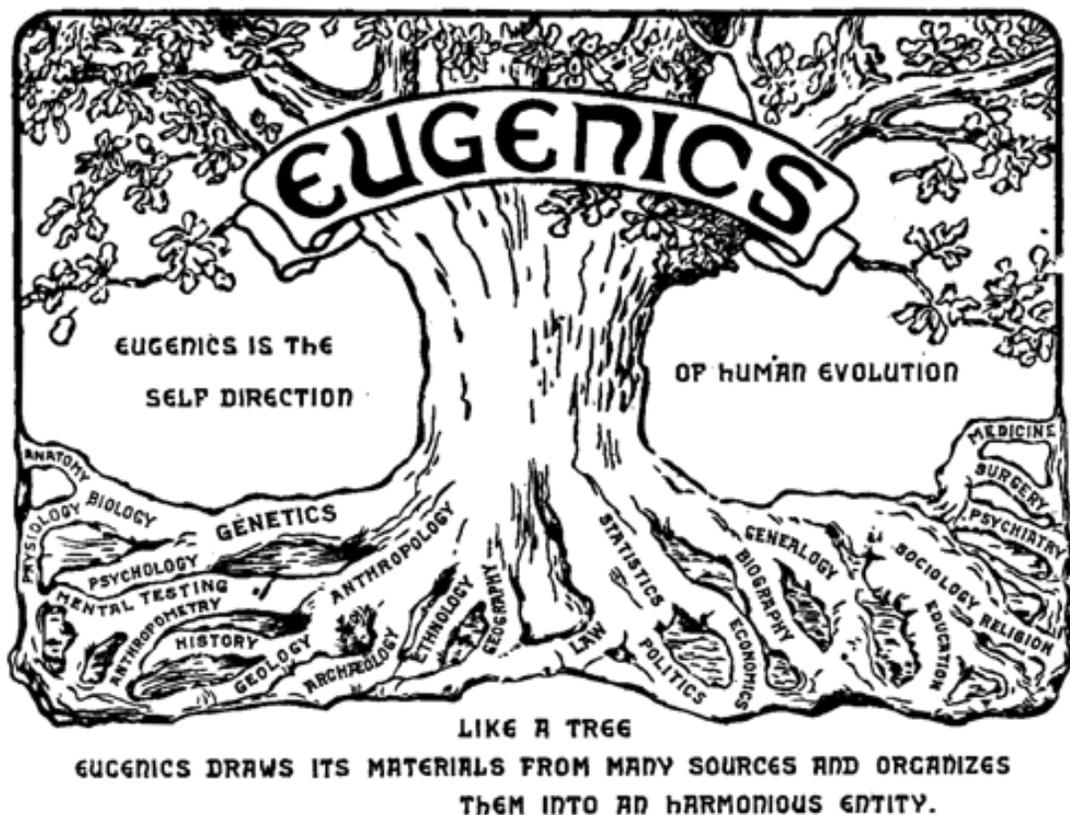


Figura 7. “La eugenesia es la autodirección de la evolución humana”: Lema del 2° Congreso Internacional de Eugenesia, representado como un árbol que unifica una diversidad de campos.

Fuente. <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=135048>.

Como hemos desarrollado en este apartado y siguiendo a Valencia (2014) y Ávila (1998), desde la antigüedad las personas con condiciones socialmente infravaloradas han sufrido la opresión y la discriminación que recae sobre lo considerado “diferente”, de acuerdo al sistema de valores, configurado históricamente, el destino de estos sujetos ha ido variando en las diferentes sociedades desde su aniquilamiento, pasando por un escueto asistencialismo hasta la incorporación subordinada al sistema de producción. Esto demuestra que más que la condición del sujeto es la imagen social, construida culturalmente, lo que le define y le asigna un lugar.

Es así que en la Modernidad, el origen atribuido a la condición del sujeto respondía a leyes naturales de las cuales la ciencia podía dar cuenta; y la concepción científica traerá consigo un sistema de valores para las civilizaciones modernas que deparará para el sujeto de lo diferente una identidad patológica que será consolidada en el marco de las instituciones a través de las prácticas de encierro.

1.1 Prácticas institucionales de encierro

La identidad de los sujetos de la diferencia como construcción social está anclada a cada época y cultura y de esta dependerá el destino deparado para los sujetos, en el marco de la modernidad las instituciones de encierro surgieron como respuesta de contención para aquellos considerados como “irregulares”, con el objetivo de “normalizarlos” y reincorporarlos a la sociedad.

Ejemplo de estas instituciones lo encontramos en las obras cinematográficas *Los coristas* (Jugnot et al., 2004), *Rojo como el cielo* (Bortone y Mazzoca, 2006) y *Yellow* (Fernández y Giménez, 2010), respectivamente “Fond de L’étang” se encarga de la readaptación de “niños problema”, “David Chiossone” es un instituto de educación para niños con dificultades visuales y CIMCA es un centro integral de modificación de la conducta adolescente, todos buscan la “rehabilitación” de los sujetos que recibirán para que puedan acercarse a los parámetros de la “normalidad”,

sin embargo, la existencia de estas instituciones también configuraron otra semiótica de relación.

Antes de adentrarnos a la historia de las prácticas institucionales es importante retomar el planteamiento de Kaës sobre la noción de Institución, no como un edificio sino como una red simbólica, según este autor “La institución es el conjunto de las formas y las estructuras sociales instituidas por la ley, la costumbre: regula nuestras relaciones, nos preexiste y se impone a nosotros...” (Kaës, 1989, p. 22). La institución es una organización compleja en la que intervienen diversos órdenes de realidad, entre los cuales se encuentra la realidad psíquica. Y como formación de la sociedad y de la cultura, también es fuente de sufrimiento pero condición de identidad.

Allí se instala un contrato entre lo que el sujeto cede y lo que la institución le da, por tanto la institución y el sujeto estarán inmersos en una relación de reciprocidad mediante la cual el sujeto es por y para la institución, y la institución es quien lo crea y lo recibe. (Kaës, 1989 en Markwald, 2002). Valdría la pena añadir que esta relación simbólica no sería posible sin el “pacto de negación” este pacto inconsciente es definido por Kaës (1998, p. 89) como “un acuerdo entre los sujetos, por el cual se establece un consenso destinado a asegurar la continuidad de las cargas y los beneficios conectados con la estructura del vínculo...”, es un pacto en el que cada los miembros de la institución dejan de lado parte de su subjetividad y asumen como propias las tareas y principios comunes dictados por la institución.

De esta forma la institución misma será la creadora y receptora de los sujetos que necesita para sí misma y como menciona Ferrante y Loiacono (2013) es la única dadora de identidad sosteniendo de este modo una “identidad imaginaria” que sólo se mantiene en el interior de la institución y por el reconocimiento de ella misma y de sus miembros. Tal es el caso de los Coristas (Jugnot et al., 2004), la institución “Fond de L’étang” se encarga de recibir a niños problemáticos pero la estructura y las relaciones que ahí se instauran no están encaminadas como promueven, a su “rehabilitación” más bien se encargan de ratificarlos en esa condición problemática y los mismos sujetos se asumen como “causas pérdidas” hasta que llega Mathieu y al cuestionarse si realmente esto es así, desmonta la identidad imaginaria por medio de nuevas

relaciones que lo llevan a plantear: *“son buenos chicos, sólo tienen que conocerlos bien”*.

Así, la institución como menciona Moscovich (2008) cumple para la sociedad de manera paradójica una doble función ser un espacio de “atención especializada” para aquellos que por condiciones específicas y culturalmente establecidas “requieren” apoyos de educación especial y contrario a esto se vuelven una especie de contención pero sobretodo de defensa para la sociedad de aquel “alienado” que genera el malestar social, segregando al sujeto y en la mayoría de los casos empeñando la tarea institucional en ratificarlo en esa posición, teniendo en claro que las instituciones cumplen con un doble propósito, es importante destacar que esto es posible debido a que la institución permite establecer vínculos y consolidar una relación intersubjetiva mediada por códigos (lenguaje) y afecto.

Los vínculos establecidos permiten que el sujeto se identifique con la institución y deposite en ella deseos y expectativas, es así que el vínculo se erige en relaciones de poder, que como plantea Foucault (2009, p. 26) “operan sobre él [sujeto]...lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos”. Así y sin perder de vista la doble función que ejerce la institución, vuelve a cobrar relevancia el pacto de negación pues en las instituciones que vemos representadas en las obras cinematográficas encontramos que en su mayoría las intervenciones pretenden una finalidad terapéutica pero detrás de ellas, en lo inconsciente, “se oculta la medida correctiva y avasallante de la subjetividad” (Moscovich, 2008).

El pacto inconsciente buscará eliminar toda diferencia, todo aquello que pueda en lo potencial cuestionar la continuidad de la institución, como vemos plasmado en las películas *Rojo como el cielo* (Bortone y Mazzoca, 2006) y *Yellow* (Fernández y Giménez, 2010), estas instituciones funcionan porque los sujetos deciden evadir su subjetividad y formar parte del colectivo normalizado, sin embargo cuando llegan Mirco y Fran respectivamente no pueden despojarlos de su subjetividad hecho que genera que la institución se sienta en peligro. Así, en *David Chiossone* (*Rojo como el cielo*, Bortone y Mazzoca, 2006) cuando Mirco busca maneras alternativas de conocimiento,

el director toma la decisión de expulsarlo pues teme que esto tenga repercusiones en el resto de los estudiantes: *“la indisciplina de uno puede meter a todos en desorden”*.

Por su parte en CIMCA (Yellow, Fernández y Giménez, 2010), cuando Fran comienza a generar lazos afectivos y de verdadera fraternidad entre los jóvenes, es sometido a los tan acostumbrados y atroces castigos y Óscar, el tutor, intenta apalearlo a su subjetividad al decirle: *“¿crees que un niño va a poder con el sistema?, ¿que tienes algo que enseñarnos?...esta terapia fue diseñada para curar a jóvenes como tú, perdidos, vacíos...aquí juegas con nuestras reglas, no fuera de ellas y con nuestras reglas gana yo”*.

Esto pone de manifiesto que el pacto de negación también debe ser asumido por el sujeto, pero si esto no sucede como lo espera la institución, ésta se ve en peligro y busca por todos los medios eliminar cualquier elemento disruptivo, como abordaremos a continuación hay cierta violencia necesaria que permite establecer relaciones e identidades pero la violencia no debe volverse parte central de la relación con los miembros de la misma, así el reconocimiento de la violencia institucional también podría favorecer relaciones en las que se permita el despliegue intersubjetivo, este hecho implicaría un auténtico movimiento instituyente.

Como hemos planteado hasta aquí la institución nos regula, se impone a nosotros por medio de una suerte de Violencia de Transmisión, como medio fundante de la intersubjetividad se instauran relaciones de poder, y el sufrimiento producto de esta relación es condición de identidad, mediante este proceso la institución transforma al sujeto. En este punto se habla de lo que Markwald (2002) denomina violencia institucional considerándola como aquella violencia necesaria y fundante de la subjetividad puesto que la necesitamos para poder entrar en el “circuito del deseo” y no ser sólo un objeto inerte ante los ojos de los otros, ya que como menciona “nacer no es garantía de constituirnos en sujetos. Necesitamos de la mirada y la presencia del otro” (p.3).

Pero en ocasiones, y como vemos en los ejemplos antes citados, la violencia institucional deja de ser un medio para dotar al sujeto de una identidad y hace del sufrimiento de éste su fin último, es entonces cuando hablaríamos de una suerte de

transmisión de la violencia en la que se establecerán relaciones tiránicas, limitando el despliegue intersubjetivo y desdibujando la identidad del sujeto, en cuyos casos el sujeto ya no se transforma al contrario puede ser anulado por completo.

En “caballo de dos piernas” (Meshkini y Makhmalbaf, 2008) encontramos un ejemplo de esta relación tiránica, ya que aunque se podrían establecer relaciones recíprocas, para el “patrón” el objetivo de la relación con Giah más que obtener un “transporte” es el sufrimiento, lo insulta, lo golpea, le dice: “caballo mío, dame esa piedra, la más grande”. Giah la toma, la besa, la pasa por su cuello y se la entrega, sabiendo que esa misma piedra lo golpeará. También lo hace correr en carreras contra burros, pelear con otros chicos con él en sus hombros hasta llegar a dominar por completo la voluntad de Giah, convirtiéndolo en un caballo con silla de montar, cascos, comiendo paja en el establo y con cabeza de caballo.

En este caso Giah pierde por completo su identidad y se vuelve sólo aquello que su patrón quiere, estas prácticas violentas y encarnadas en relaciones tiránicas son normalizadas en la cultura institucional de sociedades en la que clases sociales y jerarquía justifican quienes podrán ejercer el poder y quienes serán los sujetos desvalidos y sometidos.

Retomando a Markwald (2002) la cultura institucional, caracteriza y justifica el ser y el hacer cotidiano de una institución, esta se vuelve observable a través de los mitos, leyendas, objetos, normas y símbolos producidos por la institución, que serán a su vez un reflejo de la realidad, reproduciendo el orden social existente. Lo anterior se muestra en dos de las películas analizadas en *Los Coristas* (Jugnot et al., 2004) y *Yellow* (Fernández y Giménez, 2010).

En *Los coristas* (Jugnot et al., 2004) cuando el profesor Mathieu llega por primera vez a la institución, percibe un ambiente hostil y tenso pues Marxance, el intendente, había sido víctima de una travesura de los chicos y el director Rochin, como medida correctiva, los reprendía en el patio, pues nadie había dicho quién era el responsable de lo acontecido, y para presentar al nuevo maestro, Rochin le dice que de la lista elija un nombre y que ese niño será reprendido.

Mathieu al azar escoge a “Bonifas” un niño muy tranquilo, de los mejores portados, el director dice: “¿Es enserio?, pues ni modo, llévatelo...”, Bonifas desesperado grita: “eso es injusto, yo no lo hice”, este intercambio nos permite ver algunas de las normas y principios instauradas por la institución, destacando que la cultura institucional de “Fond de L’étang” se basa en el principio de Acción-Reacción, en el que todos son culpables hasta que se demuestre lo contrario.

Por su parte, en Yellow (Fernández y Giménez, 2010) lo podemos apreciar a través de una frase que les hacen repetir a los jóvenes “callo, no hablo, obedezco, acato” un claro ejemplo de las estrictas normas producidas en la institución, estas justifican los principios de disciplina, orden y jerarquía que rigen el hacer cotidiano en CIMCA (Centro Integral de Modificación de la Conducta Adolescente), y que son reproducidas por sus miembros quienes saben que a cada acción le corresponde una recompensa o un castigo, instaurando relaciones tiránicas que no permiten el despliegue intersubjetivo.

Retomando el recorrido histórico que han tenido las instituciones, encontramos que en un inicio estas eran centros de reclusión total, como prisiones, tutelares de menores u hospitales psiquiátricos que más tarde se convirtieron en centros de readaptación como los que vemos representadas en las cintas a través de Fond de L’étang, David Chiossone y Centro Integral de Modificación de la Conducta Adolescente (CIMCA) que tenía como “tarea primaria” u objetivo explícito la atención, rehabilitación y reinserción social de aquellos con padecimientos psíquicos o físicos. Sin embargo, de acuerdo a Melera (2012, en Ferrante y Loiacono, 2013) “las organizaciones totales constituyen el espacio de encierro de los inadaptados, los desviados y los improductivos” (p.39).

En la Edad Media las instituciones estaban basadas en las caritas cristianas, siendo asistencialistas y en algunos casos fraternas como las de L’Épée y Haüy. Pero con la llegada de la modernidad y su sistema de valores en el que se deparó para el sujeto de lo diferente una identidad patológica se crean instituciones médico-mentales como hospitales y sanatorios, debido al poco conocimiento e incursión de los profesionistas, el estado tomó a su cargo dichas instituciones y tareas convirtiéndolas

en prisiones que albergaban a todo aquel que no mereciera un trato digno según los modelos regidos en la época.

Ejemplo de esto son Bicetre y Salpetriere que tal como relata Jacobo (2010a) muestran lo peor de las prisiones, pues en ellas se alojaron a criminales, mendigos, enfermos, homosexuales tomados infraganti, asesinos, vagabundos, alienados, sífilicos, mujeres prostitutas o locas, entre otros más. En Bicetre se utiliza por primera vez en 1770 la camisa de fuerza creada por Guilleret y la guillotina en 1792, mientras que a las mujeres se les arrastraba y masacraba con grilletes y cadenas, asemejado estos castigos a los de la santa inquisición, puesto que era la forma de “corregir”, convirtiendo el castigo en un espectáculo grotesco y sangriento, así aquellos que eran sometidos a tan crueles medidas servían de ejemplo para los espectadores.

Tal espectáculo comenzó a tomar otro sentido haciendo que los papeles se inviertan y el verdugo será visto como un criminal mientras que el sujeto suplicado recibirá miradas de compasión y hasta de admiración. “Es feo ser digno de castigo, pero poco glorioso castigar” (Foucault, 2009, p.12). Hecho que provocó como plantea Foucault (2009) que a finales del siglo XVIII los espectáculos salvajes comenzaran a suprimirse o al menos a hacerse en lo privado, el cuerpo como receptor del castigo no será más el fin sino ahora será el medio para castigar algo más allá del cuerpo, el alma. El cuerpo será usado como instrumento o intermediario buscando una economía de los derechos, convirtiendo el castigo y la corrección en la parte más oculta del proceso, haciéndose en lo privado, así la desaparición del espectáculo sirvió de justificación moral del “derecho de castigar”.

Creeríamos que las medidas atroces de castigo que fueron descritas ya no existen en la actualidad, y aunque haremos referencia a una obra cinematográfica no olvidemos que estas son una representación de nuestra realidad, en *Yellow*, cruzando el límite (Fernández y Giménez, 2010) encontramos el Centro Integral de Modificación de la Conducta Adolescente (CIMCA), ese espacio que aloja a todo aquel que representa una diferencia, “jóvenes difíciles”, como son denominados, busca su readaptación, los recluyen y ratifican el derecho de castigar al plantear: *“aquí nadie ha cometido un delito...es un centro duro, pero nunca una segunda oportunidad ha sido*

fácil” dentro del centro ratifican la importancia del alma y el uso de cuerpo para llegar a esta y además se encargan que los jóvenes lo entiendan, los obliga a repetir frases como: *“el alma es el cuerpo, el cuerpo es el alma, nutro el cuerpo y respeto el alma”* y *“solo limpiando el exterior, limpio el interior”*.

Notemos como a dos siglos de distancia, en el fondo los principios y técnicas han prevalecido, se hace uso del cuerpo como medio para alcanzar una “salvación”, su “curación”, tocar el alma a través del castigo corporal para lograr una transformación en la conducta. Continuando con Foucault (2009), el proceso que llevó a la desaparición del espectáculo y la anulación del dolor, sólo fue una disminución de la intensidad del castigo, que cuestionablemente se vio traducido en respeto y humanidad.

La justificación moral del castigo estará primordialmente en la “expiación” del sujeto, hacerlos “dóciles y útiles” por medio de procedimientos de control y vigilancia basados en la disciplina que a lo largo de siglos se han llevado a cabo en Instituciones como hospitales y escuelas dedicadas a la atención de grupos socialmente vulnerados quienes ingresan a estas con el fin de ser “curados”.

Encontramos un cambio en la práctica institucional con la figura de Pinel, quien a finales del siglo XVIII, al tomar cargo como director de Bicetre en 1793 y de Salpêtrière en 1795, se dedica a combatir la creencia de la incurabilidad de aquellos que denominaban locos, establece una clasificación de las enfermedades mentales: manía, melancolía, demencia e idiocia o idiotismo, y plantea como menciona Jacobo (2010a) que no hay relación de la enfermedad mental con daño cerebral sino que las causas de esta podrían ser físicas, heredadas o principalmente a causa de la moral.

Por tanto lo que habría que lograr era que el “enfermo mental” recuperara el control racional y así al guiarse por la razón y el intelecto podría regular su comportamiento a partir de regirse por leyes morales, de esta forma Pinel propone que para “curarlo” habría que retirarlo de su ambiente, imponerle una disciplina severa y como punto más importante la transferencia paterna, esto es, el médico toma “una función de padre que reconoce, protege, alienta, dirige, regula y apuesta por la recuperación/salvación/ curación del otro” (p.76).

Pinel a través del tratamiento moral suprime los salvajes y sangrientos métodos utilizados en la época, pero prevalecía el principio de que se podía hacer uso del cuerpo como último medio para lograr su “curación”, así continuando con Jacobo (2010a), se buscaba llevar a la razón al sujeto por medio de la transferencia paterna con palabras de aliento, de estímulo, con razonamientos claros y apropiados, pero si estos no tenían los resultados esperados entonces se recurre a ciertos métodos de doblegamiento corporal como la sofocación en piletas de agua o la cura de hambre.

No obstante, y como sucede en la gran mayoría de los ámbitos científicos los planteamientos de unos pueden ser confundidos y retomados por otros para fines completamente opuestos, como podemos encontrar nuevamente en la película Yellow (Fernández y Giménez, 2010). Esta institución utiliza argumentos que podrían remotamente estar “basados” en el planteamiento de Pinel, apostando por su “recuperación”, con valores muy sólidos como la disciplina y la unión, aparentan vivir “en familia” y que su tutor (haciéndose llamar padre) velara por su recuperación, apoyándolo y orientándolo en todo momento y planteando como última alternativa el doblegamiento corporal. Así, contrario a los planteamientos de Pinel, en la cinta vemos como el castigo corporal se convierte en el centro del “tratamiento”, jamás se siguen los principios de transferencia paterna pero justifican tan atroces hechos en la legalidad de su método. Hasta el momento que una guardia exhibe los atroces abusos en internet diciendo: *“esto no es psicología ni es nada, es un engaño, la gente debe saber lo que ocurre aquí”*.

En CIMCA ven a los jóvenes como inadaptados sociales, como todo el deshecho de la humanidad cosa contraria a los planteamientos de Pinel pues este con la reclasificación de las enfermedades mentales abre alternativas de atención para todos, aun para aquellos que se consideraban “incurables”, Pinel afianza la transición de lo patológico a lo deficitario, a la “discapacidad” y a través de su resignificación de las prácticas de encierro en las instituciones por medio del tratamiento moral trasladará la condición del sujeto del terreno médico al pedagógico.

Retomando a Jacobo (2010a), la ciencia va ganando terreno en los ámbitos institucionales, los sacerdotes serán sustituidos por los médicos con el tratamiento

moral y posteriormente por los profesores, el experto fungirá según lo planteado por Foucault (2009, p. 12) como un “funcionario de la ortopedia moral”, que quitará la mirada del hecho en sí, del delito cometido y se centrará en lo que el sujeto es, será y puede ser; así también se juzgarán pasiones, instintos, anomalías e inadaptaciones, y serán sobre estas que se ejerza la “corrección” al “controlar al individuo, neutralizar su estado peligroso, y no cesar hasta obtener tal cambio” (p. 20). Bajo estos principios emerge una nueva alternativa e incursiona en la atención institucional un nuevo saber que es el educativo.

Llegado el siglo XIX, Eduardo Séguin planteó una alternativa de tratamiento bajo el saber educativo para aquellos clasificados como “Idiotas”, quienes tenían nulas expectativas de mejoramiento, proponiendo que su educación es posible. El fin ya no será salvarlos ni curarlos sino educarlos, la enseñanza suplirá sus deficiencias, pero para esto también tendrán que ingresar a instituciones, en las que buscarán abolir el abuso ejercido contra los “discapacitados”, y su objetivo será atender sus “déficits” de comportamiento para lograr “transformarlos” en ciudadanos útiles y productivos o por lo menos mejorar marcadamente sus condiciones y habilidades” (Jacobo 2010a, p.85). Séguin desarrolla el método fisiológico el cual consistía en un “entrenamiento constante por medio de todos los ejercicios posibles para que los sentidos y funciones se fueran aproximando a lo considerado “normal” (p.87).

Continuando con el enfoque educativo, Camargo (2013) plantea que Decroly destaca el papel del médico como principal eje, director y educador y la creación de escuelas especiales y asilos para una mejor organización social, pues como se destacó anteriormente, los individuos considerados como “irregulares” representaban un peligro para el cuerpo social. Llegando de nuevo a la internación en instituciones especiales, separando todo aquello que represente algo “distinto”, al grado de separar a los hijos de sus padres, para lo cual se valían de dos medios: mediante la imposición justificada en leyes jurídicas, o la sensibilización, a través de argumentos que hicieran creer a los padres que su internamiento era lo mejor para sus hijos.

Ambos caminos son reflejados en las obras cinematográficas, en el primer caso como se aprecia en *Rojo como el cielo* (Bortone y Mazzoca, 2006) después del

accidente que sufre Mirco y que lo deja con afectaciones visuales, el médico le dicen a su padre: *“no puedo ayudarlo para que Mirco entre a una escuela normal”*, el papá confundido le responde: *“No entiendo, no tiene una enfermedad infecciosa, tan sólo fue un accidente y se está recuperando muy bien”*. Pero usando argumentos jurídicos el médico menciona: *“Yo sé que esto no le complace, no es culpa nuestra, hay una ley, su hijo no puede asistir a una escuela normal, está prohibido, necesita una escuela especial para niños como él”*.

En el segundo camino se deja de lado el discurso científico, sin asignarles etiquetas a la condición que presentan, en cambio utilizar buenos argumentos que los sensibilicen y convencen de que esa es la mejor y única “solución”. En Yellow (Fernández y Giménez, 2010), Óscar, quien funge como el experto, utilizan estos argumentos de manera hábil “sólo hay dos destinos éxito o fracaso, o dejan que se estrellen o asumen su responsabilidad como padres, que nadie los haga sentir mal por querer que sus hijos sean mejores personas”. Sea como sea el objetivo es el mismo, separar lo “normal” de lo “anormal”, su internamiento en instituciones deparó para estos sujetos un lugar de segregación, pero justificado bajo principios profesionales.

A través de estas transiciones apreciamos como una gran cantidad de saberes han entrado en escena y se han convertido cada uno por sus medios e intervenciones en jueces de la atención de todos aquellos que no están dentro de lo esperado, en el pasado la religión les asignaba un lugar como depositarios de todo mal, pero con la ciencia como principal rector, entraron los médicos, psiquiatras, psicólogos y pedagogos cada uno partiendo de su formación realizará un veredicto basado en su conocimiento profesional, científico y objetivo.

Las instituciones a lo largo de la historia se han dedicado a “salvaguardar” el bienestar de la mayoría fungiendo como un espacio de contención, en él cobran relevancia relaciones de poder que teniendo a la ciencia como principal estandarte justifican y ratifican posiciones de diferenciación, tal como menciona Jacobo (2010a, p. 125) “los efectos de la razón y la ciencia, así como el contexto social, político y económico dieron un viraje que de manera repentina produce el plusvalor de la minusvalía, deficiencia, e invalidez que tendrá como encargo la educación especial”.

1.2 Fundación de instituciones para sujetos socialmente vulnerados bajo otra semiótica de relación

Como se concluyó en el apartado anterior, el enfoque científico, médico-pedagógico comienza tomar relevancia, iniciando así la creación de instituciones especializadas en la atención de aquellas personas socialmente asignadas en el campo semiótico de la discapacidad, saliendo definitivamente de la línea de lo mítico, pecaminoso y mágico, que tradicionalmente lo había envuelto y se incorporará a categorías científicas, terapéuticas y pedagógicas. (Scheerenberger, en Vergara, 2002).

En el siglo XV se tiene el primer indicio de la creación de instituciones para la asistencia de los sujetos de la diferencia en el Hospital d'Innocents, Fols y Orats creado por Gilabert Jofre. Jacobo (2010a) plantea que las primeras condiciones -consideradas enfermedades- en ser tomadas en cuenta fueron la sordera y la ceguera. A partir del siglo XVI encontramos como principales pioneros de la atención a "sordos" al fraile Pedro Ponce de León en España, y al pedagogo Michel l'Épée en París que se puede ver en la Figura 8, por su parte Valentin Haüy que se aprecia en la Figura 9, también en París se dedicó a transformar la atención que recibían los ciegos.



Figura 8. Michel L'Épée (1712-1789)

Fuente. https://es.wikipedia.org/wiki/Charles-Michel_de_l'Épée



Figura 9. Valentin Haüy (1745-1822)

Fuente. https://es.wikipedia.org/wiki/Valentin_Haüy

Pedro Ponce y Pablo Bonet, abrieron camino a la educación de sordomudos, la enseñanza que ellos dirigían se encaminaba a la desmutización, esto es, a hacerlos hablar, sus ideas representaron un gran cambio en la concepción que se tenía de las personas sordas, pero encontramos un inmediato cambio pedagógico con Charles Michel L'Épée, como menciona Vergara (2002), Michel L'Épée fue fundador en 1760 de la primera escuela pública francesa para "disminuidos" "La Institution Nationale des Sords-Muets" en París, haciendo que la educación de sordomudos iniciara y a su vez se abriera paso en las emergentes políticas sociales y educativas de esa época, acción por la que es considerado "padre de los sordos" principalmente por que como plantea Jacobo (2010a) no se centra en hacerlos hablar, su labor es más caritativa y se encarga de abrir espacios para los sordos pobres y desamparados retomando su propio medio de comunicación y relación.

L'Épée rompe con la visión de su época, muestra un verdadero compromiso y entrega hacia el otro, y se sorprende al darse cuenta y demostrar que los sordos "hablan de otra forma", como menciona Jacobo (2010a) "incursiona a la sordera como a una extranjería y se permite acceder al propio código que los sordos tenían...extiende un puente de convivencia y diálogo" (p.64) y así descubre que existen otros medios de comunicación más allá de lo fonético.

Este descubrimiento de alternativas de comunicación y expresión, se ve reflejado en la película "Los Coristas" (Jugnot et al., 2004) cuando Mathieu decide emprender el proyecto del coro, con el cuál sustituiría los modos de relación instaurados por la institución basados en el castigo, buscando captar su atención y haciendo que estos niños que son catalogados como "niños problema" encuentren en este espacio una forma de relación distinta, Mathieu hace un intento porque a través de esta práctica alterna en el campo pedagógico, se creen nuevos canales de comunicación entre el profesor y los alumnos que se conviertan en una nueva forma de relacionarse.

En el siglo XVIII en Francia, Rodrigo Pereira también hace un intento por establecer nuevos canales de comunicación, incursiona en la atención de sordos creando un alfabeto manual que se muestra en la Figura 10, denominado Dactilología

(señas con las manos), para poder comunicarse con una alumna sordomuda, este hecho marca como plantea Muñoz (2015) el preámbulo de la educación sensorial al reemplazar el sonido por la vista y el tacto.



Figura 10. Dactilología

Fuente. <http://lucasintere.blogspot.com/2009/05/dactilologia.html>

Más tarde, en 1778 Valentín Haüy denominado el “apóstol de los ciegos” funda la “Institution des Jeunes Aveugles” en París, siendo uno de los primeros en adoptar la escritura en relieve, proclamando que los ciegos eran educables, principio que continuaría pocos años después su alumno y discípulo Louis Braille, quien da un paso más sobre los logros obtenidos por su maestro al crear el sistema de lectoescritura que lleva su nombre sobre la base de puntos en relieve. (Scheerenberger, en Vergara 2002). Al igual que L’Épée con los sordos, Haüy tuvo un encuentro inesperado con las personas ciegas y descubrió que existía otra forma de ver más allá de los ojos.

Resaltando este aspecto, en la cinta Rojo como el Cielo (Bortone y Mazzoca, 2006) encontramos plasmado este “ver más allá de los ojos”, cuando el profesor Giulio le explica a Mirco: *“yo veo, pero no basta, cuando ves una flor, ¿no te dan ganas de sentir su perfume, de olerlo?, o la nieve, ¿cuándo cae, no te dan ganas de caminar encima de todo eso, de ver si se derrite en tus manos? ¿Te digo un secreto?, Cuando los grandes músicos tocan cierran los ojos para sentir la música más intensamente, porque la música se transforma, se vuelve más grande, como si fuera una sensación física. Tienes cinco sentidos Mirco, ¿por qué quieres usar sólo uno?”*.

Esto infunde en Mirco la curiosidad para abrirse a la oportunidad y buscar su propia forma de ver y sentir en el mundo, encontrando que es a través de los sonidos como puede hacerlo. Vemos como Giulio al igual que los precursores que acabamos de mencionar va al encuentro de nuevas formas de relacionarse, y si bien en un primer momento lo motiva sólo para aprender la herramienta básica de comunicación a través del braille, él mismo se sorprende cuando Mirco descubre algo totalmente diferente en los sonidos que lleva al docente a transformar su práctica involucrándose, participando activamente y respetando su forma de relacionarse con el mundo.

Todo esto como menciona Jacobo (2010a) inspirado en “las caritas, el cuidado por el otro, el hacerse partícipe y corresponsable de la existencia y destino del semejante por muy extraño, excluido y marginal que sea” (p.70). Pero dentro de este grupo culturalmente marginado no sólo estaban aquellos con impedimentos físicos (ciegos, sordos, etc.), sino también otras minorías desfavorecidas como los pobres, los niños huérfanos o en situación de abandono, es a este grupo al que Pestalozzi se dedicó con la creación de oportunidades para niños huérfanos y en 1798 crea en Stans, Suiza, el Instituto de Iverdun una escuela para “niños desgraciados” con una enseñanza basada en la observación, el dibujo y los ejercicios de lenguaje, planteando ahí una nueva pedagogía en la cual la preparación del maestro era primordial pues era él quien debía lograr con amor y fraternidad su “inserción humana”.

Estos acontecimientos inauguran otros destinos, y así la sordera y ceguera dejan de ser lo que eran y estos precursores (L'Épée, Haüy y Pestalozzi) descubren formas alternas de comunicación y de relación con los grupos socialmente vulnerados.

Continuando con los cambios históricos, algo similar sucedería con los denominados “sin razón”, en la inauguración de otros destinos para los sujetos bajo esta categoría, en 1820 le sucederá a Pinel en el cargo como director de Bicêtre y Salpêtrière, Jean Étienne Dominique Esquirol, quien al continuar con su labor logra la promulgación de la Legislación Psiquiátrica Francesa en 1838. Y será en 1839, tal como recupera Jacobo (2010a), que Eduardo Séguin, considerado el “apóstol de los sin razón”, funda la primera escuela para personas con padecimientos psiquiátricos.

Séguin se interesó en la curación de los denominados por Pinel como “idiotas” a través de la enseñanza y la educabilidad de estos. Así, este grupo comienza a tener un lugar más allá de su internamiento en instituciones hospitalarias y en 1863 se crean en Halle Alemania las primeras clases especiales para niños etiquetados como “inadaptados”; y, en 1866, Stolzner y Kern fundaban en Hanover la primera asociación para el tratamiento de niños considerados “deficientes”.

Al desarrollar su propuesta Eduardo Séguin plantea que la idiocia, más que con la condición física se relacionaba con todo tipo de falta como la deficiencia nutricional, moral y social (abandono, orfandad, descuido y/o condición legal terrible). Partiendo de esto, no deja de lado la moral y la considera como una ética al prójimo o como la plantea Jacobo (2010b) una ética de la convivencia, un encuentro con lo humano y con la alteridad de este.

En su conferencia “Hacia una ética de la fraternidad: responsabilidad del y por el Otro” Jacobo plantea el término concernimiento para hacer referencia a esa relación que se establece con el otro, a reconocer y reconocerse en ese otro. “El concernimiento es sustancial al proceso... de entrar en relación con el otro, es un intercambio de miradas, de sentidos, de acciones que posibiliten un encuentro...Un tener que hacer algo por y con el otro” (p. 12).

Este planteamiento lo encontramos plasmado en la cintas *El Gran Showman* (Mark et al., 2017), *Yellow* (Fernández y Giménez, 2010) y *los Idiotas* (Windelov y Von Trier, 1998). En la primera, la institución permite el despliegue subjetivo y el enriquecimiento a través de las relaciones entre los miembros de la compañía, que fungen como soporte de la misma, así cuando el circo se quema, Lettie Lutz, la mujer

barbuda, le dice a Barnum: “nuestras madres se avergonzaron de nosotros, nos ocultaron toda la vida, tú nos sacaste de las sombras y ahora también quieres renunciar a nosotros...tal vez y nunca viste nada en nosotros, pero nos diste una familia, el circo es nuestro hogar”, vemos como el encuentro con el “otro” permite instaurar relaciones de fraternidad entre sus miembros, que van más allá de una simple pertenencia.

Por otra parte, en Yellow (Fernández y Giménez, 2010), encontramos a una institución severa que teme ser derrumbada por las relaciones entre sus miembros, pues éstas no deberían ser más fuertes que las sostenidas con la Institución, de ser así la misma institución estaría en peligro. En CIMCA los jóvenes ven limitadas sus interacciones, ocupan un mismo espacio pero pocas veces se relacionan o conviven, cuando Fran llega y ve los atroces castigos de los que son presa, intenta fortalecer y crear lazos afectivos para poder sobrellevar de alguna manera el poder institucional diciéndole a sus compañeros: “*debemos protegernos*”, los demás acostumbrados y resignados mencionan: “*aquí nadie protege a nadie*”, otro chico le expresa: “*llevo 22 meses aquí, he visto de todo y créeme que sólo nos tenemos a nosotros mismos*” a lo que Fran argumenta: “*eso no es cierto, me tienes a mí, nos tienes a todos*”.

Esto hace que los chicos comiencen a convivir más, juegan, hablan de ellos mismos y sus sentimientos, sin embargo, esta relación es vista como una amenaza para la institución, que al estar instaurada en relaciones tiránicas no permiten el despliegue intersubjetivo de sus miembros, castigando cualquier vínculo que puedan establecer los sujetos, así cuando los jóvenes comienzan a unirse la institución intenta quebrantar este lazo, los encierran en una jaula a la intemperie, semi-desnudos, con los ojos vendados y con pies y manos atadas, les dicen: “*el premio es para el que más se ayude a sí mismo*”. Pese a ello las relaciones afectivas construidas entre los miembros no son derrumbadas, al contrario entre todos intentan ayudarse, se acercan para conservar el calor y mantenerse despiertos. En ambos ejemplos, encontramos como en ocasiones las relaciones afectivas de los miembros y el espacio de fraternidad que se abre a partir de estas es más fuerte que el poder mismo de la institución.

Mientras que en la cinta *Los Idiotas* (Windelov y Von Trier, 1998) vemos plasmado a un grupo en donde las relaciones afectivas son muy fuertes, es un espacio construido a partir de la fraternidad, ellos vivían y eran una familia, Karen lo reconoce pero también se cuestiona: *“Somos tan felices aquí, no tengo derecho a ser tan feliz... aún no sé porque estoy aquí”*. A lo que Stoffer le responde: *“Llevas dentro una idiota que quiere salir y encontrar compañía pero primero tienes que aprender a amar a tu idiota”*. Los vínculos de fraternidad que se instauran los hacen establecer una nueva relación con la diferencia, ellos consideran hablar desde ese otro, pero en realidad van al encuentro con ellos mismos, al encuentro de su propia alteridad que los “llama” a través de eso que denominan su “idiota interior” y que les permite transformarse.

Skliar (s/a) pone énfasis en la relación con el otro, al plantear que lo importante es “pensar el otro por sí mismo, en sí mismo y desde sí mismo, y...establecer relaciones de ética, pues a cada relación de alteridad...todo puede cambiar, todo puede volver a comenzar, todo se hace transformación, todo se recubre de un cierto misterio, todo conduce hacia la llamada de un cierto no-saber” (p. 15), esto es, dejarse afectar por el otro y asumir una responsabilidad hacia él; ir al encuentro con la alteridad y dejarse sorprender a través de la relación con el otro haría que el sistema de valores se transformara. Sin embargo, ese no-saber, también genera miedo e incertidumbre, que nos llevan a cerrarnos al encuentro y replicar el orden social existente posicionando al otro como subordinado, con menor jerarquía, dotándolo de una identidad de marginación que ratifica y nos permite “definirnos a nosotros mismos en el lugar de lo correcto, lo normal” (p.19).

Bajo este precepto constitutivo de identidad que delimita a los sujetos como “normal-anormal”, en Estados Unidos, el emigrado Eduardo Séguin contribuía, en 1876, a fundar lo que hoy se conoce como la American Association on Mental Deficiency, iniciativa que en 1893 se reproducía en Londres con la fundación de la British Child Study Association para atender a niños que no cumplían con los parámetros de normalidad establecidos por la cultura; e igual propósito se perseguía en Francia con la aparición en 1900 de la Société libre pour l'Étude psychologique de l'Enfant, sociedad impulsada por Alfred Binet e integrada por psicólogos, maestros de

escuela y directores preocupados por los problemas prácticos que se planteaban en las aulas (Puigdemívol I Aguade, en Vergara, 2002).

Si bien, pareciera que se comienza a avanzar en el terreno de una atención más “humana” los avances sociales y políticos como la industrialización y la urbanización trajeron grandes problemas sociales y retrocesos. Y en 1880 en Milán se decreta el método alemán (desmutización/oral) como el único válido y aceptable para la enseñanza de sordos y será hasta 1991 cuando finalmente se abre la opción al bilingüismo (lenguaje de señas y oral).

Con la llegada del siglo XIX la atención basada en la caridad se ve relegada por el modelo médico cuyos esfuerzos se centraron en el “adiestramiento” de los sujetos denominados “deficientes mentales” o “idiotas” con una atención preferentemente médica y recluida en Instituciones especializadas. Y es a esta tarea a la que Séguin dedica su vida elaborando métodos de diagnóstico y tratamiento que como plantea Ortiz (1995) se desarrollan sobre la base de la observación del sujeto, pero con métodos que contemplan el campo médico y la perspectiva pedagógica, valorando la interacción activa con el medio y la importancia del juego. Hecho que se ve asentado al final de este siglo con Bourneville, médico y pedagogo, que hizo de Bicetre el primer instituto médico-pedagógico, dando importancia al adiestramiento y a la educación junto a la atención médica.

Con la entrada del siglo XX, otros cambios impresionantes y drásticos aparecen, tras el acontecimiento de las guerras mundiales, ciencias como la psicología toman auge primero en la “rehabilitación” de soldados que habían sido afectados por las guerras y posteriormente se hace uso de pruebas estandarizadas para seleccionar a los “mejores soldados”. Hecho que se extendió al campo de lo educativo con los tests de inteligencia desarrollados por Alfred y Binet, fue a través de este tipo de prácticas que se llegó a considerar que un coeficiente intelectual bajo en niños o adultos de los grupos sociales marginados era producto de un déficit hereditario en la composición de los genes (Lus, 1988, en Dubrovsky, s/a).

Binet a partir de 1898 fue encargado de construir un test que tenía como objetivo medir el Coeficiente Intelectual de los niños y diferenciar entre los que podrían

beneficiarse de una educación y los que no lo harían, hecho que permitió que se acuñara en gran parte del mundo el principio de “normalización”, proveniente de Escandinavia y siguiendo a Wolfensberg (en Rubio, 2009) este principio plantea que las personas asignadas al campo de la discapacidad deberían de llevar los patrones, las rutinas y las costumbres de las demás personas, promoviendo que los sujetos de la diferencia llevaran "una existencia tan próxima a lo normal como sea posible" (p.9), noción que llevó al establecimiento de dos tipologías humanas: “normal” y “anormal”.

La diferenciación que trajo el establecimiento de la dupla normal-anormal, cambió la mirada de la curabilidad a la enseñanza, aquellos sujetos que salen de la norma, deberán recibir una enseñanza especializada que pudiera acercarlos a los parámetros de la normalidad. Una figura importante en la transición del modelo médico al pedagógico es Ovidio Decroly quien como plantea Jacobo (2010a) destaca la relación colaborativa entre médico y pedagogo con el fin de favorecer las aptitudes de aquellos sujetos “irregulares”.

Para este fin en 1901 se inaugura en Bruselas la escuela de Decroly a la que eran relegados todos aquellos que salían de los parámetros de la “normalidad”, puesto que eran vistos como un peligro para el cuerpo social, dando otro sentido al método moral y apuntando a una intervención complementaria entre médico y pedagogo que requería su internamiento en instituciones especiales. Finalmente en 1906 se abrió en Roma la primera Casa de Bambini, para niños pobres y con problemas, de María Montessori.

En general, como vemos los paradigmas se van transformando, la atención pareciera ser más “especializada”, distintos saberes (médico, pedagógico y psicológico) intervienen, y así pasan de la “curación” a la enseñanza hasta llegar a la rehabilitación, recordemos que las demandas sociales y los cambios culturales transforman el sistema de valores y la percepción de la realidad, así las guerras mundiales y sobre todo la industrialización, hicieron que los sujetos sean vistos como engranajes de un circuito de producción, y sin importar su condición, ni que tan lejos estén de los parámetros de “normalidad” siempre podrán ser “rehabilitados” en

instituciones totales o escuelas separadas para poder acercarse lo más posible a ese ideal cultural que implica la “normalidad”.

Este ideal de “alcanzar la normalidad” en ocasiones no parte del deseo del sujeto que representa la diferencia, sino que en la mayoría de los casos, nace del ideal construido por el colectivo social que implica cumplir con ciertos parámetros como sucede en Yellow (Fernández y Giménez, 2010) donde CIMCA se presenta como un centro que pretende readaptar a los jóvenes para que adquieran valores morales y “aprendan a ser uno más”. Mismo objetivo buscan las instituciones que se representan en los Coristas (Jugnot et al., 2004) y Rojo como el cielo (Bortone y Mazzoca, 2006) para “niños problemáticos” y con dificultades visuales respectivamente, la diferencia de estas últimas es que el internamiento de los sujetos parte de las políticas públicas a través de leyes que los obligan a ocupar ese espacio diferenciado.

Todas estas instituciones creadas al margen del sistema escolar, cuyos principios partían de clasificar y separar devinieron en prácticas que en el campo educativo se volvieron recurrentes e irán haciendo de la escuela el espacio que albergue y atienda a ese otro sujeto diverso y es en el terreno de lo pedagógico que se acuñará la noción de necesidades educativas especiales, sin embargo la entrada a lo pedagógico inauguró entre otras posibilidades, la participación de otros saberes que harán de sus respectivos expertos nuevos sujetos epistémicos en el campo de las necesidades educativas especiales.

2. Contexto Histórico de la Educación Especial

*“La educación, la enseñanza, es experiencia,
es pasión que solicita otro lenguaje.
Un lenguaje capaz de incorporar la incertidumbre,
lo singular, los saberes y sus sombras,
las decepciones, imposibilidades y alegrías”.*
(Carina Rattero, 2002)

El presente capítulo tiene como objetivo comprender la construcción social en torno al campo semiótico de la discapacidad que derivó en la asignación de los sujetos de lo “anormal” al terreno de la Educación Especial. Haremos un recorrido histórico de los conceptos que han sido atribuidos para denominar a los sujetos que representan una diferencia inasimilable, y cómo tal concepción ha deparado para ellos un destino de segregación, diferenciación, rehabilitación y posterior normalización en el marco de la Educación Especial, la cual pretende atender a esos otros socialmente vulnerados a través de la transformación de políticas institucionales sostenidas en los discursos de integración e inclusión, que al menos en el papel parecieran formas adecuadas de atención y reconocimiento de la diversidad.

La educación constituye un elemento muy importante para la realización personal y social del sujeto abriéndole la posibilidad de ser activo, crítico y responsable, convirtiéndose en un derecho de todo ser humano, sin embargo, la diferenciación de los sujetos, tuvo como consecuencia que aquellos que no cumplieran con los parámetros de la “normalidad” no pudieran acceder a este derecho, y como quedó plasmado en el capítulo anterior, su destino era el internamiento en instituciones especializadas, hecho que se convirtió en una reclasificación de lo “anormal” pues en estas instituciones se les agrupaba según la similitud del diagnóstico recibido, a partir del cual se les asignaba una identidad acabada, esto es, como plantea Zapata (2010, p. 479) “un imaginario sobre su población, marcada por el no poder, por la falta y la dificultad” que en consecuencia condicionaba la enseñanza que “debía” recibir, con el único propósito de “curarlo o corregirlo”.

Tal como David Chiossone, institución plasmada en la cinta Rojo como el cielo (Bortone y Mazzoca, 2006), dedicada a la atención especializada de niños con “dificultades visuales”, donde encontramos que aún dentro de los límites de lo “anormal” hay una búsqueda de la supuesta “normalidad”, primero por dedicarse a la *exclusiva* atención de dichos sujetos y en segunda por los métodos de enseñanza “normalizados” mediante el sistema braille y la instrucción en un oficio manual que como planteaba el director: *“les daban una garantía de vida fuera de la escuela”*, y si alguien buscaba otro medio de aprendizaje y sobre todo otra posibilidad de vivenciar su propia condición, como Mirco, al utilizar los sonidos para interpretar su mundo, se le anula y rechaza, Mirco no cabe en la institución puesto que no se adecua a lo que en ese espacio es lo “normal”.

Como vemos las clasificaciones no concluían en “normal-anormal” sino que se re-clasificaba a los sujetos con base en determinadas características, tal clasificación no concluyó, pero sí fueron transformados los mecanismos, las instituciones y los procesos de atención. Así, manifiesto el derecho de todo ser humano a la educación, la reclusión fue sustituida por una matriculación y la “curación” por la supuesta “normalización”, pero debido al carácter selectivo que regía a la escuela regular, era imperativo la creación de un sistema educativo que pudiera cumplir con estas demandas, con lo cual surge la Educación Especial dedicada a la atención de toda aquella población que presentara alguna condición “diferente”, determinada mediante pruebas estandarizadas y diagnosticada por los profesionales (médicos, pedagogos y/o psicólogos) bajo principios especializados.

Dando inicio a una educación paralela, distinta a la ordinaria, que hacía referencia sólo a ciertas cualidades del sujeto, segregándolo y etiquetándolo en el mejor de los casos como “discapacitado”; pero enfatizando que ésta sería provisional pues la Educación Especial tendría como objetivo “normalizar” el desarrollo de los menores para incorporarlos a las escuelas regulares. El principio de normalización parte como plantea Gravina (2010) de ajustar y hasta transformar al sujeto de acuerdo a los parámetros de normalidad, lo cual quizá algunos sujetos nunca alcancen puesto que se estarán dirigiendo y centrando en “representaciones sobre aquello que está

faltando en sus cuerpos, en sus mentes, en su lenguaje” (p.447), dejando completamente de lado las aptitudes, intereses y motivaciones de cada uno de los sujetos.

La “normalidad” de la que parte este principio no es “universal y permanente”, retomando a Mateos (2008) la normalidad es un “concepto absolutamente relativo, sujeto a muchos tipos de criterios y modelos explicativos y en los que lo normal es diferente para cada uno de ellos...lo que hoy consideramos como normal, ayer probablemente no lo fue y quién sabe mañana, lo que en una parte del mundo es normal, en otra puede ser considerado totalmente lo contrario” (p.6); como se ve en *Hotel Transylvania* (Murdocca y Tartakovsky, 2012) Drácula construye un espacio exclusivo para “monstruos”, la monstruosidad aquí es normalidad.

Al llegar Jonathan, un joven humano explorador, Drácula verá en éste el reflejo de lo que para él es *“la monstruosa vida humana”*, Jonathan se convierte en esa anomalía que Drácula frenéticamente intenta, primero ocultar y después adecuar a los parámetros “normales”, disfrazándolo y convirtiéndolo en Jonhy-stein, el primo lejano de Frankenstein. Es fácil descubrir, como hemos planteado ya, que lo normal o anormal no es una condición propia del sujeto sino que se encuentra fuera de éste y depende de lo que se perciba de él. Así, en *Hotel Transylvania* Jonathan un joven común, adecuado a los parámetros normales de humanidad, es el monstruo, que irá al encuentro de esos otros y podrá en la interacción establecer nuevas relaciones.

Por tanto lo importe como plantea Mateos (2008) es:

El cambio de actitud de la sociedad en la valoración de las diferencias humanas, ya que no se trata de eliminar dichas diferencias sino de aceptar que existen distintos modos de ser dentro de un contexto social específico capaz de ofrecer a cada uno de sus miembros las mejores condiciones para que logren el máximo desarrollo de sus capacidades, ofreciendo los mismos beneficios y oportunidades (p.7).

Dicho lo anterior, es necesario hacer hincapié en cómo se va reconociendo y valorando la diversidad, transformando la concepción y atención de los sujetos de la diferencia, al avanzar del Modelo del Déficit hasta el Modelo Social. El primero encuentra su auge a inicios del siglo XIX, donde de acuerdo con González (2009) la “deficiencia” se explicaba principalmente por cuestiones innatas, partiendo del campo biológico por lo que resultaba relevante “organizar” a los sujetos por categorías de acuerdo a la semejanza de sus condiciones, esta forma de proceder tuvo como principales consecuencias que surgiera “la necesidad de una detección precisa del trastorno [esto a través de un adecuado diagnóstico] y la necesidad de una atención educativa especializada, distinta y segregada” (p.431) de la cual se encargaría la Educación Especial con objetivos, técnicas y planes propios, que hacían más grande el distanciamiento con la educación regular.

Pero producto de una sociedad en constante cambio, González (2009) refiere que para la década de los 50 se comienza a cuestionar el origen “innato” de la discapacidad, el carácter de “incurabilidad” que se les había asignado a los sujetos basado en las pruebas estandarizadas que definían una “estabilidad en su condición” y se comienzan a tomar en cuenta los factores sociales y culturales, lo cual supuso la transición del modelo del déficit al modelo social. Cabe destacar que la transición en el modelo de atención tardó más de un siglo para ser pensada, y su puesta en marcha fue un reto aún más grande.

El Modelo Social supuso una ruptura con la interpretación patológica y el acercamiento a la comprensión de las condiciones del sujeto desde una responsabilidad social, que como plantea Gravina (2010) permitiera que la sociedad coadyuve en asegurar a todos los sujetos su pleno acceso y participación en todas las áreas sociales, destacando que “las condiciones de vida son las que deben ser normalizadas y no las personas” (p.447). Lo planteado por Gravina podemos encontrarlo en la cinta “Amigos Intocables” (Zeitoun et al., 2011) Phillippe un hombre que a causa de un accidente quedó parapléjico, siempre ha recibido una atención limitada a lo orgánico, a intentar por todos los medios posibles minimizar su diferencia, sin embargo, cuando llega a su vida Driss las cosas cambian, Driss ve a un sujeto,

olvida que está con un “discapacitado” y lo trata como igual, modifica sus condiciones de vida como cuando prefiere usar un carro normal y no su camioneta adoptada diciéndole: *“no entraré ahí y no pienso ayudarte a subir como un caballo”*.

Driss le ayuda al realizar estos cambios reconociéndolo y motivándolo a que él mismo se reconozca como un sujeto, que esté en igualdad de oportunidades para participar plenamente en todas las esferas sociales. De esta manera el modelo social intenta superar la exclusión a la que habían sido relegados los sujetos de la diferencia a través de la atención a la diversidad, en dónde se encuentra esa otredad inaceptable que representan los sujetos de la “discapacidad”, como un elemento enriquecedor de una sociedad que en esencia es heterogénea.

En el desarrollo del presente capítulo se desarrollaran con más profundidad estos temas, sin embargo, vislumbrar grosso modo la manera en que la atención de los sujetos de la diferencia se ha transformado nos permite comprender la relevancia de conocer los distintos cambios políticos y culturales que han permeado el campo de la Educación Especial, pues todos han surgido como una respuesta social ya sea de contención, atención o comprensión, y que como constructos sociales no son más que un reflejo de la realidad percibida en determinado tiempo y cultura. A lo largo de la historia han existido grandes contradicciones en la atención a las personas con “discapacidad” y en su identificación y con ello una connotación negativa sobre las palabras que aluden a sus características.

2.1 Recorrido conceptual: la visualización y denominación del otro en el terreno de la Educación especial

Ortiz (1995) señala que desde la filosofía, la medicina, la literatura o la leyenda, se pretende establecer una diferenciación entre las variadas condiciones que a lo largo de la historia han sido objeto de discriminación, opresión y rechazo social, esto ha traído para los sujetos de dichas condiciones un sinfín de destinos y concepciones.

Como analizamos en el capítulo anterior, en la Antigüedad a los sujetos que no “coincidían” con el ideal derivado del sistema de valores de cada cultura, les deparaba

un destino que iba del aniquilamiento, el abandono, hasta la incorporación restringida y subordinada al sistema productivo cada uno de los cuales proporcionó una denominación conceptual que derivó en una atención específica como puede verse en la Tabla 1 donde además de los destinos que abordamos en el capítulo anterior se incluyen aquellas que los procedieron como la integración e inclusión educativa con sus denominaciones específicas. Lo cual nos permite dilucidar que más allá de las condiciones propias de cada sujeto existe una imagen social que condiciona su realidad y que por ende los caracteriza y define.

ETAPA	DENOMINACIÓN	DESTINO. RESPUESTA SOCIAL
Antigüedad	Portadores del pecado. En algunas culturas tenían naturaleza divina.	Eliminación física de recién nacidos. Veneración y cuidado.
Edad Media	Seres demoniacos.	Persecución.
S. XV	Seres inocentes. Delincuentes.	Acogida basada en las caritas. Políticas de reclusión con la creación de los primeros asilos y albergues.
S. XVI-XVIII	Deficientes sensoriales.	Primeras experiencias educativas (ceguera y sordera).
S. XIX y mediados del S. XX	Deficientes mentales. Idiota. Imbécil. Débil mental.	Procesos de diferenciación y establecimiento de categorías humanas. Se considera la <i>deficiencia</i> como algo innato y perdurable en el tiempo. Modelo asistencialista: Institucionalización Modelo del déficit: Diagnóstico e intervención psico-pedagógica.
Segunda mitad del S. XX	Discapacitado: Mental, Motriz, Visual y Auditivo. Autistas. Superdotados. Trastornos de aprendizaje. Problemas de la conducta. Alumnos con Necesidades Educativas Especiales.	Atención en un sistema paralelo: la Educación Especial, cuyo proceso educativo era diferenciado por diagnóstico. Servicio especializado con posible integración al aula regular. Integración Educativa. Se acentúa la responsabilidad de la escuela de cubrir las necesidades especiales de cada sujeto.
S. XXI	Alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación.	Inclusión Educativa. Reconocimiento de la diversidad.

Tabla 1. Evolución de la concepción y atención del sujeto de Educación Especial.
Fuente: Elaboración propia basada en las tablas realizadas por Ortiz (1995) y González (2009).

La concepción de los sujetos de la diferencia puede ser vista a través de una transición en el terreno conceptual, así en la Edad Media, continuando con Ortiz (1995) se les denominaba “locos”, “herejes”, “embruados”, “vagos”, etc. para después pasar a ser vistos como “fenómenos” que había que ocultar o exhibir por diversión y disciplinamiento social. Posteriormente en el siglo XV tras la creación de instituciones basadas en las caritas cristianas se les considera “inocentes” siendo la sordera y ceguera las primeras condiciones en ser nombradas y atendidas desde otra perspectiva por Pedro Ponce de León y Valentín Haüy mediante métodos que tomaban en cuenta al sujeto y a su propia forma de comunicación y relación abriendo un espacio de encuentro que permitió una desvinculación de la educación regular.

Conforme avanzan los años va evolucionando este concepto, y para el siglo XVIII cuando estas instituciones pasan a manos del estado con una predominancia científica Pinel acuña la noción de “deficiencia mental” y pese a que unos siglos antes se había avanzado de alguna manera en la comprensión o escueta aceptación de la diferencia, este cambio científico retomó el trato marginal ya que se consideraba que aquellos que presentaban una “deficiencia” sensorial, física o mental eran sujetos patológicos pero que a través de un tratamiento podrían ser “curados” (Vergara, 2002).

Si esto no se conseguía entonces eran vistos como sujetos “minusválidos”, es decir, con menor valor a quienes había que atender debido a la incapacidad que les atribuían para cuidar de sí mismas. Noción que aumentó las condiciones que socialmente fueron vulneradas, así ya no sólo era el hecho de la diferencia física sino que huérfanos y pobres entran en este campo al cual se le denominó como “desgraciados o discapacitados”.

Las construcciones sociales que llevaron a concebir al sujeto de esta forma, como plantea Valdespino (2014) propiciaron la utilización de instrumentos y pruebas estandarizadas para medir, clasificar y diferenciar a los sujetos por patologías y déficits para que con base en estas recibieran una atención acorde en instituciones especializadas.

Reflejo de este último planteamiento lo encontramos en “los Coristas” (Jugnot et al., 2004), cuando a “Fond de L’étang”, institución para “niños problemáticos”, es

traslado del reformatorio Pascal Mondain, con el objetivo de *“analizar su capacidad de adaptación a un ambiente más libre”*, como lo dice el psiquiatra, quien además, le comenta al director Rochin: *“comenzó a leer y escribir, habla más o menos normal. Evaluamos su potencial con el examen Binet-Simon, también con el Rorschach y las fábulas de Druss. Como saben este examen (Binet-Simon) clasifica a los niños en siete categorías: normal, suficiente, dudoso, retraso ligero, retraso moderado, retraso severo e imbecil. Mondain quedo en dudoso”*, el maestro Charvert que se encontraba con ellos pregunta: *“¿y qué quiere decir eso?”*, Rochin no sabe que contestar pues tampoco comprende, entonces el psiquiatra responde: *“según su perfil es un perverso, tiende a ser cruel y destructivo”*, Charvert encogiéndose los hombros añade: *“igual que todos. El lugar está lleno de ellos”*.

Notamos como los “avances” y la incursión de la psicometría produjeron una diferenciación de los sujetos a partir de la medición del coeficiente intelectual y sobre qué tanto se acercaban o alejaban de los parámetros normales tomándose como pruebas contundentes que asignaban una identidad al sujeto, que en la mayoría de los casos era marginada, pese a que las intenciones de Alfred Binet al realizar este test eran completamente otras, pues su principal objetivo era mejorar la educación que los niños recibían al proporcionar una predicción de su rendimiento escolar e identificar aquellas áreas que requirieran una atención más especializada.

Pero como en algún momento él mismo llegó a temer, su aportación se convirtió en el principal estandarte para etiquetar y clasificar a los sujetos con base en características que se consideraban innatas y en consecuencia sus oportunidades se veían limitadas, lo cual a nivel internacional se vio plasmado en un nuevo cambio en la denominación de los sujetos quienes ahora eran concebidos como “anormales”.

El establecimiento de las tipologías humanas [normal-anormal] deriva de “ideales” culturales, estos son construidos en sociedad a partir del sistema de valores predominante, pues como planteábamos al inicio de este capítulo la construcción de la “normalidad” es totalmente relativa, y es establecida por lo que Sinisi denomina como “cultura hegemónica”, definida como un proceso donde “la escala de valores de uno (nosotros) se apropia de las de aquellos que quedan fuera de ese colectivo (otros)”

(Sinisi en Dubrovsky, s/a, p. 4), esto se verá traducido en relaciones de poder asimétricas convirtiéndose en una imposición y superioridad de la mayoría, representada por la “normalidad”, sobre las minorías que a lo largo de la historia han sido socialmente vulneradas, y ahora convertidas en una “anormalidad” sobre la que se trabajará e intentará por todos los medios posibles adecuarla a los parámetros de “normalidad”.

Así, siguiendo a Arnaiz (2000) y Dubrovsky (s/a) tal concepción trajo consigo presupuestos teóricos y prácticas educativas enmarcadas en el paradigma del déficit. Este paradigma muestra una marcada dependencia del modelo médico-psicopedagógico, que interpreta las dificultades experimentadas por los sujetos socialmente vulnerados como un determinismo científico causa-efecto a partir del cual se establecen tratamientos terapéuticos de “rehabilitación” y “reeducación” mediante lo que Ortiz (1995) define como “el adiestramiento de los sentidos, la modificación de las materias escolares y el aprendizaje manual” (p.6), con lo que se pretende “superar el déficit”, de ahí la relevancia que toma el diagnóstico emitido por los profesionales especializados pues marca el camino a seguir.

La atención que proporciona este modelo parte del supuesto de homogeneidad, así haciendo uso de estrategias que estigmatizan al sujeto mediante criterios médicos, se une a los sujetos por grupos de acuerdo a un mismo diagnóstico para que reciban atención individual y “especial”, en la que se subestiman sus posibilidades de aprendizaje, sus capacidades, aptitudes e intereses, y más bien se centrarán en la “falta”, lo cual se verá traducido en prácticas basadas en la desigualdad con un carácter segregador, pues como afirma Ainscow (en Arnaiz, 2000) el modelo del déficit se caracteriza por el establecimiento de categorías y “etiquetas”.

Tales “etiquetas” no sólo permiten vislumbrar la acción terapéutica sino que a partir de estas se construyen “identidades especiales”, Dubrovsky (s/a) plantea que existe una propensión a sustituir la identidad de las personas por la propia condición, así dejamos de ver a la persona y sólo vemos aquello que socialmente se ha construido de ellos (usando frases como: “los ciegos son así”, “los autistas no tienen emociones”, “son eternos angelitos”, etc.), a partir de estas identidades construidas se prepara para

los sujetos denominados en el campo semiótico de la discapacidad un destino que va desde la segregación-exclusión hasta la extrema protección.

Como hemos resaltado, estas identidades especiales son producto de las etiquetas utilizadas por los profesionistas para establecer un diagnóstico que los lleva a recibir una atención individual, especializada y sobre todo segregada enmarcada en el modelo del déficit, tales etiquetas las vemos plasmadas en los protagonistas de la película “¿Quién muere hoy?” (Matthews et al., 2006) encontramos a Steven, un adolescente con doble vejiga y una pierna más larga que la otra, pareciera que por su condición física, habría una inmediata sustitución de su identidad por dicha condición etiquetándolo como el “discapacitado”.

Sin embargo, los demás protagonistas Melody, Marcus, Luke, Sarah y Kelly también podrían convertirse en una identidad especial ya que aunque parecen ser adolescentes “normales” ocultan otros elementos de su propia identidad y muestran sólo aquello socialmente “aceptable”, como Luke quien en la escuela aparenta ser el chico más popular a lado de su novia Sarah, pero en lo privado, se siente atraído por el porno gay e incluso tiene un encuentro en el baño del colegio con Sean, quien asume su preferencia sexual y le pide haga lo mismo y se acepte. Vemos como estos personajes huyen de la identidad especial que los colocaría como “el gay, la violada, el violador de su propia hermana y la anoréxica” al aparentar e intentar asumirse en la “normalidad”, pero esto representa un gran reto, puesto que negarse a sí mismo puede llevar a consecuencias devastadoras como el suicidio de Kelly.

Otro ejemplo de identidades especiales lo representa Kevin de la cinta “Tenemos que hablar de Kevin” (Salerno et al., 2011), en apariencia él a los ojos de papá, hermana, compañeros y profesores es un chico “normal” pero Eva, su mamá, no lo percibe así. Eva busca corroborar sus sospechas, desde que Kevin es un niño lo lleva con especialistas que le permitan colocarlo en una identidad especial que de alguna manera “justifique y le permita comprender su actuar”, les dice: “Kevin parece un niño enojado, lloraba mucho, tal vez tiene daño en los oídos...leí que no verbalizar es síntoma temprano de autismo”, pero siempre obtiene negativas, los médicos le responden: “eso no pasa, todo marcha bien con él, sólo parece que es un poco

perezoso, yo no me preocuparía demasiado por él”. A Kevin no lo juzgan, ni lo etiquetan hasta que asesina a su papá, hermana y compañeros, entonces es cuando las miradas están sobre él y su mamá quien se convierte en la madre del “psicópata” que cometió un acto tan atroz.

Un último ejemplo de identidades especiales lo encontramos en “Amigos Intocables” (Zeitoun et al., 2011) al inicio vemos como subestiman a Phillippe al verlo en una silla de ruedas, pues cuando empieza a hacer entrevistas para buscar a su asistente y cuidador, encuentra que todos los candidatos sólo ven en él una identidad especial, dicen frases como: *“me agradan los minusválidos”*, *“estas personas no pueden hacer nada”* y en general se refieren a él como alguien débil e incapaz llegando a verlo con cierta lástima, ratificando su rol como sujeto vulnerado, situación que produce en Phillippe incomodidad y hartazgo; pero se sorprende cuando llega Driss, quien no está “capacitado”, ni busca el trabajo y su único objetivo es obtener una firma para recibir un subsidio, lo trata de un modo totalmente diferente, tal vez como nunca nadie lo habían tratado, sin crear prejuicios y sin etiquetarlo.

Es así, que la “etiqueta” hace referencia a identidades especiales que se formarán por la convivencia con los demás, estando presentes en cualquier contexto y que permitirán o negarán la aceptación ante los otros. En cualquier caso, ya sea que el sujeto de la diferencia sea portador de una identidad especial, huya de ella o tan sólo no dé indicios de representar una diferencia, se corre el riesgo, retomando a Arnaiz (2000) de subestimar al sujeto, confundiéndolo, desmotivándolo, repercutiendo en su autoestima y su posición respecto a sus compañeros, con este paradigma sólo caemos en los prejuicios y la clasificación de personas, entendiendo la enseñanza como una mera transmisión de conocimientos centrada en el organismo y dejando de lado el contexto social y cultural del sujeto, enfocándonos sólo en aquello que constituye su diferencia.

Con lo cual sólo ratificamos su rol como sujeto vulnerado sin pensar que cada uno de nosotros tendrá un proceso evolutivo particular con diferentes estilos y ritmos de aprendizaje “que en interacción con su contexto se traducen en distintos intereses académicos-profesionales, expectativas y proyectos de vida” (Arnaiz, 2000, p.29). Esta

problemática como plantea Ortiz (1995), excede a un ámbito estrictamente educativo para convertirse en un problema social, que lleva a reflexionar sobre la manera en que se venía conceptualizado al sujeto de la diferencia, por ejemplo, y siguiendo con Ortiz (1995, p.10) “los padres se cuestionan la razón por la que sus hijos están segregados del medio familiar, los profesores ponen en tela de juicio la función que están desempeñando puesto que con la educación especial segregada no se está cumpliendo el objetivo pretendido; a decir, la integración social”.

Lo referido por Ortiz lo encontramos plasmado en Rojo como el cielo (Bortone y Mazzoca, 2006) con los argumentos del profesor Giulio al preguntarse sobre la labor del colegio: “*¿A quién le sirve? Les enseñamos a estos niños a calentar las sillas, a obedecernos, nos emocionamos porque hacemos de ellos unos tejedores o unos grandes operadores, pero, ¿sabe qué hacemos de verdad? Les quitamos la cosa más bella que llevan dentro, sus sueños*”. En este caso tal reflexión impulsa y le permite al docente participar en la transformación del centro escolar hacia un espacio de mayor apertura pero sobre todo de escucha y respeto por las diferencias.

Este proceso de reflexión y cuestionamiento de las prácticas educativas, ayuda a comprender la transición de una educación especial restringida, paralela y totalmente segregada, a una educación especial integrada en el sistema educativo ordinario con ayudas específicas. Aparecen nuevos conceptos que determinarán también nuevas formas de ser y hacer, ya no será la “deficiencia” lo que importe, sino la necesidad que presenta el sujeto, adquiriendo con esto la nueva noción de las denominadas “Necesidades Educativas Especiales”.

El concepto de Necesidades Educativas Especiales abre la puerta a cualquier tipo de diferencia que pudiera implicar “deficiencia o impedimento”, entendiendo estas necesidades como condiciones sin las cuales la existencia humana no podría desarrollarse satisfactoriamente. Parra y Jesús (2009) mencionan que las necesidades humanas se definen “como objetivos y estrategias que de no alcanzarse ocasionan un grave daño para la integración de la persona en su contexto y grupo social”. (p. 203). Dejando claro además que niños o niñas, hombres o mujeres con “discapacidad” tienen necesidades al igual que todos los demás, en cuanto a querer conseguir los

niveles óptimos de salud y de autonomía, permitiéndoles así desarrollar al máximo sus potencialidades sin limitarlos al acceso de recursos, servicios y sobre todo educación.

Lograr reconocer que cada uno de nosotros tenemos necesidades, deseos y que todos debemos estar en igualdad de oportunidades para satisfacerlas es un arduo trabajo, como se plasma en Talentos Ocultos (Gigliotti et al., 2016) cuando Marry Jackson, mujer afroamericana que trabaja como “calculadora” en la NASA, sueña con convertirse en ingeniera, su jefe le dice: *“una persona con mente de ingeniero debe ser ingeniero”*, Marry sabe que para ella, en el lugar y momento que vive, eso no es posible pues además de ser afroamericana es mujer, pero su jefe la cuestiona: *“si fueras un hombre blanco, ¿te gustaría ser ingeniero?”*, Marry le responde: *“no tendría que desearlo porque ya lo sería”*. Así, el acceso de los sujetos socialmente vulnerados estaba restringido en todas las áreas de su vida, por lo que era imperioso transformar la concepción que se tenía de la condición.

Comienza a dejar de verse a la persona como sólo su “deficiencia” para ahora centrarse más en las Necesidades Educativas Especiales (NEE’s) que presenta y que buscarán ser cubiertas como plantea Ortiz (1995) a través de la adecuación de las instalaciones, con los recursos adecuados y necesarios, además de un apoyo educativo “especial” que parte de las adaptaciones curriculares. La misma autora establece que hablamos de Necesidad Educativa Especial:

Cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de estas) afecta al aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo...o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente... (p.16).

De esta manera, una necesidad educativa especial se describe en términos de aquello que es esencial para el logro educativo, además continuando con Ortiz (1995) dichas NEE’s pueden presentarse en cualquier momento de su trayectoria escolar y pueden ser permanentes o temporales en el desarrollo académico del estudiante; pensado así, todos los estudiantes en algún momento de su escolaridad podrán

precisar de diversas ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico o material, sin embargo, algunos estudiantes requieren otro tipo de ayudas más especializadas.

Esta nueva visión del sujeto de la diferencia trajo consigo una construcción social específica, que se vio traducida en alternativas de atención que contribuyeron a replantearse las prácticas comunitarias y familiares, para iniciar la transformación de los servicios que hasta el momento habían sido paralelos y segregados. Dubrovsky (s/a, p.3) señala que “Este cambio...implica, al menos teóricamente, atender a las particularidades de cada alumno, a sus necesidades”, de tal forma que el respeto por su diferencia derive en la producción de un discurso que plantee que “todos somos diferentes” y por tanto todos tenemos NEE’s. Por todo lo anterior se puede deducir que ya había un nivel de concientización sobre las posibilidades de la educación utilizando el concepto de “Necesidades Educativas Especiales” como el inicio del reconocimiento de la diversidad.

Frade (2011) apoya este principio al plantear que la Educación Especial debería enfocarse en el reconocimiento pleno de los sujetos, esto es, ver las diferencias como un valor que enriquezca los centros educativos y que por ende favorezca el transitar educativo de los sujetos; lo cual como plantea Dubrovsky (s/a) supone colocar en las instituciones educativas una única responsabilidad: “enseñar a todos y todas... [y] generar espacios educativos ricos en experiencias que apunten al despliegue de las potencialidades de cada alumno” (p.3).

Paulatinamente y retomando a Valdespino (2014) se avanzó hacia un Modelo Social, cuyos presupuestos centrales son, que las causas que originan las Necesidades Educativas Especiales son en esencia o en gran medida sociales, y que las limitaciones individuales no son las raíces del problema, sino las limitaciones de la misma sociedad para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de los sujetos sean tenidas en cuenta dentro de la organización social.

La incursión del modelo social, trajo una nueva modificación en la terminología utilizada para etiquetar al sujeto de las hasta ese momento denominadas, Necesidades Educativas Especiales, ahora el término sería el de Barreras para el Aprendizaje y la

Participación (BAP's), dicha noción quita del centro al sujeto, ya no será más el objeto sobre el cual se tienen que volcar las técnicas, ahora son los centros educativos los que tienen que desplegar sus medios para que aceptando al sujeto y su diferencia puedan minimizar y erradicar dichas barreras.

Con base en esto, Edler (en Mateos, 2008):

Considera que se debe trabajar en una política educativa en la que se desarrolle una escuela para todos y en la que se dé apoyo y atención a la diversidad, se materialice la elaboración de un proyecto político-pedagógico entendido como un camino que lleve a toda la comunidad escolar a perfeccionar las respuestas educativas que planea, organiza y ofrece para todos, removiendo barreras para el aprendizaje y la participación durante toda la vida (p.12).

Esta política a la que hace referencia Edler es la inclusión educativa, la cual tiene como objetivo promover la igualdad de oportunidades y la participación plena de todos y cada uno de los sujetos dentro de las prácticas escolares y fomentar que estas puedan repercutir en otros contextos como el social y familiar. El eliminar tales barreras como plantea Caniza (2010) tiene como principal objetivo una “posibilidad real de acceso al mundo...un derecho sin tabúes a vivir plenamente” (p.47); estas barreras que limitan la participación pueden ser en primer lugar arquitectónicas, la infraestructura en general no está pensada para que todos tengamos acceso por igual, reduciendo la movilidad de determinados sujetos, pero existen otras barreras más limitantes que impiden su posibilidad de interacción y comunicación.

En la cinta Ray (Baldwin et al., 2004) Ray Charles se enfrenta a estas barreras, él es un músico afroamericano y ciego, pensando en el sistema de valores de su época las posibilidades de despliegue y realización eran muy pocas, él mismo se encarga de derrumbar las brechas arquitectónicas volviéndose independiente y autónomo a través de las estrategias que desarrolla para poderse desplazar sin necesidad de bastón ni ningún apoyo, como el mismo lo dice: *“mis oídos deben ser mis ojos, todo suena diferente, uso zapatos de suela dura para que el eco de mis pasos dé en la pared y cuando paso por una puerta abierta el sonido es diferente”*.

Pero ir contra aquellas barreras que limitan su interacción y comunicación es más complicado, las personas con las que se encuentra en ocasiones suelen aprovecharse de él o lo minimizan por su condición, pero como Ray mismo lo expresa, estas barreras desaparecen cuando está en un escenario *“cuando yo toco, todos se callan y me escuchan, nadie me desprecia, me siento libre”*. Como se puede apreciar en este ejemplo, aquellas barreras que limitan la participación de ciertos sujetos están entramadas en prácticas tan fuertemente arraigadas que es difícil, más no imposible eliminarlas o reconfigurarlas.

El reconocimiento de la diversidad como un principio ideológico que configura un sistema de valores y creencias, nos ayudaría como camino para pensar y promover un cambio. Melero (en Marín, 2007 p. 92) plantea que "educar en la diversidad no se basa en la adopción de medidas excepcionales...sino en la adopción de un modelo de currículum que facilite el aprendizaje de todos los alumnos y alumnas en su diversidad". Tal adecuación radicará en conocer las características de los estudiantes y establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado, partiendo de que todos aprendan de forma diferente por lo que los centros han de adaptarse a esas diferencias y lograr eliminar o al menos minimizar las barreras que enfrentan los sujetos en su transitar educativo.

Cabe destacar que la diversidad humana en el contexto educativo, se ve de cierta forma restringida y concebida como una complicación que dificulta los procesos de enseñanza y aprendizaje, debido a que como plantea Dubrovsky (s/a) el supuesto de homogeneidad imperante se enfrenta al profundo nivel de heterogeneidad que en cualquier grupo (escolar, social) se tiene en cuanto a constitución, estructura, dinámica y posibilidades de cada uno de sus integrantes. Por lo que la educación debería partir de reconocer, aceptar y respetar tal heterogeneidad para dotarlos de las mejores oportunidades posibles para los sujetos, que les permitan apropiarse de manera óptima los contenidos escolares.

Por tanto, Mateos (2008) menciona que lo esperable dentro de la sociedad y particularmente en el campo de la educación es mayor flexibilidad y adecuaciones continuas de los procedimientos de intervención, obligando a replantear las formas de

trabajo y aquello que implique un abordaje integral del quehacer profesional docente, ya que la escuela es “motor” de cambio, al implicar una búsqueda interminable de nuevas formas de responder y aprender a vivir con y desde la diferencia. Es por ello que para Marín (2007), la valoración de la diversidad es un elemento fortalecedor de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, pues se intenta entender su complejidad generando una visión menos restringida, debido a que la “diversidad es un principio que se refiere a una pluralidad de identidades y condición de la existencia humana” (p. 92).

La diversidad requiere por tanto de un sentido y significado más amplio, percibiéndose como una “maravillosa oportunidad de aprender de la diversidad de las personas” (Aldaniz, 2003, p. 171), promoviendo que todos los integrantes del grupo se sientan parte de él y de igual forma encuentren vías para una participación activa durante el tiempo y las acciones que realice dentro de la escuela.

Tal como sucede en la película *Rojo como el cielo* (Bortone y Mazzoca, 2006) cuando el profesor Giulio encuentra la cinta de la historia que Mirco y los demás chicos crearon y decide incluirla entre los mejores trabajos para presentar a los padres, el director le dice que de ninguna manera considerará ese trabajo, pero Giulio intenta hacerlo comprender que todos pueden beneficiarse y encontrar nuevos modos de hacer: “(Mirco) *tiene un modo personal, único de acercarse a las cosas, de descubrirlas y contarlas, aunque sea de un modo diferente a los demás, pero eso no está mal... estos niños no ven, es verdad, pero están vivos, están llenos de fantasía, de entusiasmo, nosotros no les ayudamos si no les damos la libertad de expresarse*”, el director se niega a reconocer algo más de lo ya instaurado: “*usted está con ellos, yo soy uno de ellos y la libertad es un lujo que los ciegos no nos podemos permitir*”.

De esta manera podemos plantear que el principal problema no radica en la condición del sujeto, sino que este viene de nosotros, de nuestros propios límites conceptuales, de nuestra poca capacidad e iniciativa para diseñar un mundo diferente, puesto que sin importar el concepto que sea utilizado nada cambiará si las actitudes y las representaciones que se hacen de la diferencia no son transformadas.

La evolución conceptual que hemos plasmado nos permite considerar que la educación no debería ser categorizada en Educación Especial y Educación Regular, si no que todos han de formar parte de un sólo sistema educativo que parta de los mismos objetivos contando con múltiples estrategias y métodos desarrollados para su total cumplimiento.

En México, el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) en 2015 establecer que la Educación Especial ya no será un sistema educativo paralelo y que en adelante será incorporado al Sistema Educativo Nacional (SEN), además retomando la Ley General de Educación (2014, en INEE, 2015) plantea que la educación especial “Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género” (p.70). Y concluye que el modelo de atención partirá de la inclusión educativa buscando “la eliminación de cualquier obstáculo que impida, a la población que requiera una atención especial, una participación activa en la sociedad, en igualdad de condiciones que las demás personas” (p.72).

Haciendo un recorrido histórico del replanteamiento de los servicios de la educación especial en México, tenemos que éste ha sido un camino arduo que inició tras el primer Congreso Mexicano del Niño en 1921 con la institucionalización de la Educación Especial y la creación en 1970 de una Dirección General de Educación Especial con una atención basada exclusivamente en el modelo del déficit que es modificado por una perspectiva psicopedagógica a inicios de los años 80. El primer cambio significativo en el modelo de atención surge en la década de los 90 gracias a la influencia de conferencias internacionales, así, se avanza hacia la integración educativa, que implica la reorientación de los servicios brindados a través de principalmente tres modalidades: la atención del estudiante en el aula regular, en el aula de apoyo y de ser necesario en un turno alterno.

Los avances y demandas a nivel internacional continuaron hasta que paulatinamente se llegó al discurso de la inclusión educativa, que fue bien recibido e intentado poner en marcha en México, sin embargo, este discurso exige replantear los propósitos pero sobre todo las prácticas dentro de la Educación Especial, de los

principios y valores y un claro entendimiento de los discursos de integración e inclusión que han servido de sustento y respuesta a la demanda de “educación para todos” (Valdespino, 2014).

Para esto, debemos tener claro que como seres sociales estamos inmersos en distintos contextos que nos permiten formar nuestra identidad, por lo cual es importante hacer referencia a la respuesta social que se ha derivado de las ideas políticas, sociológicas y profesionales y que han servido como mecanismos de contención para aquello que nos resulta ajeno. Buena prueba de ello es la evolución que también ha tenido la respuesta política hacia las personas asignadas al campo semiótico de la “discapacidad”.

2.2 Perspectiva de las Políticas de Integración e Inclusión Educativa

Se habla de un proceso histórico y social que nos ha llevado a modificar los conceptos utilizados, como se ha intentado desarrollar hasta este punto y concordando con Sinisi (2010) cada conceptualización surge para dar cuenta de cómo se interpreta la realidad en un momento determinado, así hablar de estos conceptos implica ir más allá de su definición teórica, pues “es el marco teórico conjuntamente con el contexto en el que se producen y los usos que se realizan de ellos, los que definen sus significados” (p. 141).

Con base en esto, el significado social de conceptos como minusvalía, deficiencia y anormalidad no dista mucho de los atribuidos a otros “más agradables” o como diría Skliar (2007) “demasiado pretenciosos” tales como sujetos de educación especial y con necesidades educativas especiales, pues todos en el fondo y en el marco de las prácticas siguen compartiendo identidades de marginación con una marcada segregación.

Encontramos un laxo cambio cuando se acuña el término Integración pues ya se da al sujeto un lugar dentro de las instituciones regulares, pero sólo eso, un espacio físico que les permita estar ahí, no importa si logran o no los aprendizajes esperados o si se les acepta o no, como dice Jacobo (2004, p. 82) “la integración reglamenta la

diferencia y lleva al sujeto a ocupar un lugar del que el discurso de la exclusión los había separado”. Ejemplo de esto lo encontramos en dos películas, en *¿Quién muere hoy?* (Matthews et al., 2006) donde tenemos a Steven un chico con doble vejiga, quien acude a la escuela regular, comparte el espacio pero no es tomado en cuenta y si alguien lo ve no es más que para burlarse o minimizarlo por su condición, como el hecho de que lo corran del salón cuando no controla su vejiga y tenga que cargar una muda de ropa exactamente igual a la que lleva.

En la otra cinta, Tenemos que hablar de Kevin (Salerno et al., 2011), vemos a Kevin quien no posee ninguna situación aparente que lo coloque en la diferencia, tiene una familia y va a la escuela regular pero tanto él como los demás no lo perciben miembro en ninguna de las dos, en una plática que tiene con Eva, su mamá, sobre la hermana que tendrá ella le dice: *“pronto te acostumbraras”* a lo que Kevin le responde: *“Que te acostumbres a algo no quiere decir que te guste, como tú conmigo”*, Eva no niega este hecho y sólo añade: *“sí, bueno en pocos meses nos acostumbraremos a alguien nuevo”*. Como vemos estar no es sinónimo de pertenecer, puesto que en las prácticas cotidianas aunque ya nos “acostumbramos” a la diferencia, sigue estando implícita la exclusión.

El proceso de exclusión del que han sido objeto los sujetos que representan por condiciones físicas, sensoriales o sociales una diferencia, está directamente relacionado con la pérdida de derechos. En el ámbito educativo Escudero, González y Domínguez (2009) hablan de exclusión ante aquellas situaciones en las que los estudiantes son privados de aprendizajes esenciales, así como de oportunidades idóneas para lograrlos, esta perspectiva nos permite dilucidar el concepto de fracaso y como éste opera con mecanismos segregacionistas que deciden quienes entran y finalizan su proceso educativo y quienes son separados de este. Hecho que complementa Sinisi (2010) al plantar que “las formas cotidianas que asumen los procesos de exclusión...están altamente naturalizados... [y] producen en la subjetividad del niño el asumir como propio el “fracaso” escolar” (p.143).

La perspectiva de la exclusión utiliza criterios y procedimientos empleados para construir y decidir quienes permanecen y finalizan la educación escolar y quienes son

excluidos o fracasan en ella. Así, la diferencia cuando era “evidente”, no se aceptaba dentro del sistema escolar puesto que éste destacaba un supuesto de homogeneidad, que, a partir de lo que hemos desarrollado, resulta imposible lograr, pues en esencia el ser humano es heterogéneo y lo que se hacía al pretender grupos homogéneos era anular e invisibilizar la singularidad de cada sujeto (Caniza, 2010).

Ejemplo de esta invisibilidad la encontramos de nuevo en Tenemos que hablar de Kevin (Salerno et al., 2011) y ¿Quién muere hoy? (Matthews et al., 2006) ya que aquello que constituía la diferencia de cada uno de los protagonistas Kevin y Katty respectivamente, no era “evidente”, su transitar educativo fue lo que se consideraría “normal”, sin embargo, en cada uno de ellos había “algo”, su singularidad, que no es tomada en cuenta ni mucho menos valorada, y puede ser que esta omisión, esta “ceguera” sea la que los lleva a cometer actos tan atroces, como a Kevin al asesinar a su papá, hermana y compañeros y a Katty al suicidio.

Para “reparar” estas situaciones de marginación e invisibilidad se han promovido transformaciones sociales que han pasado de concebir la condición del sujeto como un “problema” intrínseco al individuo “portador” a ser vista como un problema fundamentalmente social. En primer lugar con la idea de eliminar la brecha de acceso a la educación y promover una convivencia igualitaria se desarrollaron las políticas de Integración de los sujetos que por distintos motivos habían quedado fuera del sistema, los niños son integrados parcialmente a las escuelas regulares, situación que en la práctica se convierte en una mera inserción.

Hablar del proceso de Integración Educativa, retomando a Dubrovsky (s/a) es hacer referencia al contacto que se establece entre Educación Especial y Educación Regular con el propósito de ofrecer a aquellos niños y jóvenes que tradicionalmente fueron *exclu*-sivamente sujetos de Educación Especial transitar la escolaridad en las aulas regulares; a partir de un cambio de posición en las políticas públicas que vuelven a los sujetos socialmente vulnerados en parte y pese a algunas restricciones, sujetos de derecho.

Algunas de estas políticas son la declaración de los derechos humanos (ONU, 1948), de los derechos del niño (1959) y posteriormente de los derechos del sujeto con

discapacidad que apelaban por su “normalización/igualación”, cuyo principio fundamental según Dubrovsky (s/a) consiste en ofrecer un ambiente educativo lo menos restrictivo posible, lo cual supone un compromiso político entre dos tipos de derechos: “el derecho del niño representado por los padres, a no ser discriminado en el sistema de la educación pública y el derecho del niño, representado por los expertos, a recibir un tratamiento adecuado” (p.2). Llama la atención el hecho de que, si bien pareciera que los cambios se hacen con el fin de beneficiar a los sujetos que socialmente habían sido relegados, en ningún momento se les toma en cuenta ni se les deja externar sus propias demandas, se habla de y para ellos pero nunca desde ellos.

Históricamente, es a partir de los años 70 que se comienzan a vislumbrar continuos avances en la participación social y sobre todo educativa de los sujetos socialmente vulnerados. Con la pretensión de acercarlos a una vida lo “más normal posible”, surge, como refiere Meléndez (2009) la propuesta de la Integración Educativa con énfasis en la atención de las necesidades educativas especiales (NEE’s), acepción que cobró mayor auge a partir de la Declaración de Salamanca en 1994, conferencia en la que se establecieron acuerdos y marcos de acción internacionales para la atención de los sujetos con NEE’s.

La Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) tiene como principio rector que en las escuelas serán acogidos todos los niños, independientemente de sus condiciones personales, idea que lleva a la escuela integradora, la cual buscaría “desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos” (p.6), además en el punto 7 se destaca que:

El principio fundamental que rige a las escuelas integradoras es que todos los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias. Las escuelas integradoras deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad (p.11).

Existiendo una gran contradicción en este planteamiento pues por un lado se dice que han de reconocer sus diferencias y por otro que se debe hacer “caso omiso” a estas, así valdría la pena recalcar que como plantea Caniza (2010, p.4) “hablar de escuela para todos...no implica negar las diferencias, sino lograr, que, respetándolas, cada uno pueda llegar a ser un Sujeto con posibilidades de elegir, expresar sus deseos y ser respetado y considerado en sus manifestaciones”.

Complementando las convenciones que promovieron la transformación en las políticas tenemos que en 1996 la comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors, enfatizaba la importancia de ampliar la cobertura de la educación y mejorar el rezago educativo. Y para el 2000 en Dakar, tomando en cuenta que ya se amplió la cobertura se pretende ahora que la educación sea de mayor calidad y elimine las desigualdades, esta iniciativa se pone en marcha a través del principio de “Educación para Todos”. Por último para concluir con los cambios en las políticas tenemos que para el 2001, en la Reunión Regional de Ministros de Educación desarrollada en Cochabamba, Bolivia, se retoma la importancia de la interculturalidad y la diversidad como elementos fundamentales en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Dicho lo anterior y poniendo manos a la obra, Echeita (2008) plantea que las escuelas integradoras buscan fortalecerse con esta iniciativa y reforzar la perspectiva global en que la equidad y calidad educativa van de la mano. Pero una cosa es lo que en el discurso se plantea y otra es lo que sucede realmente en el campo educativo, así Sinisi (1999) analiza los sentidos y significaciones que en torno a la categoría *integración* se construyen en las escuelas, encontrando que en la mayoría se asimilan como la mera incorporación de los sujetos de educación especial al aula regular, hecho que sólo afecta al “alumno integrado” y no repercute ni en los demás compañeros ni en el sistema educativo, de esta forma se instala en el aula una pretendida ilusión de que por su sola presencia es “integrante” de la misma; pero la presencia no basta para garantizar que se beneficie con el proceso educativo que acontece en esa aula, son sujetos presentes pero que permanecen aislados, con pocas posibilidades de poder

interactuar con el grupo, y así se desaprovecha la fuente de experiencias que proporciona una clase heterogénea.

Pues, “estar...no es garantizar su derecho a ser diferente y [si bien] compartir el espacio “normal”...es el primer paso, es fundamental un segundo momento, que implica reconocer a ese alumno como sujeto, hablarle, escuchar sus demandas”. (Dubrovsky, s/a, p. 11). El proceso de integración exige una mayor responsabilización de las “deficiencias” del contexto social, escolar y sobre todo de las nuestras más que de las del sujeto de la otredad, que nos permitan garantizar su/nuestro derecho a ser diferente con una respetuosa relación con el otro que nos lleve a convivir en un espacio compartido.

Reconocimiento como el que se ve en la serie *Atypical* (Leigh y Rashid, 2017), Sam, un chico con autismo, comienza a externar sus deseos y necesidades de trabajar, ir a la universidad y tener una relación amorosa, recordando un fragmento específico, Sam quiere ir al baile escolar pero sabe que no estará cómodo y le dice a su novia Paige: “*sólo podría ir, si hubiera un poco de silencio*”, Paige demuestra a los padres lo complicado que sería para Sam acudir a un baile típico y logra llevar a cabo la “velada del silencio” usando audífonos a través de los que sería transmitida la música, así Todos podrían participar en el evento, permitiéndonos llegar a prácticas más igualitarias.

Pero en los contextos reales al no lograr esta comprensión siguen apareciendo prácticas de exclusión que generan frustración para quienes “adaptarse” les resulta insufrible, puesto que su transitar como lo desarrolla Sinisi (2010) inicia con la separación del sistema regular por ser “portadores” de condiciones que no pueden ser atendidas en estas escuelas, siendo entonces derivados a escuelas de educación especial, para que ahí logren “nivelarse en el aprendizaje escolar, reconstruir y asumir el rol [de alumno esperado]” (p. 148), siendo imposible incorporarse a este sistema escolar sin que esto implique un alto grado de negación de la propia diferencia; especialmente si esa diferencia afecta la palabra, la razón y el orden.

Como plantea Dubrovsky (s/a, p. 12):

Ya no es el diagnóstico previo de deficiencia el que marca la exclusión del alumno sino su capacidad de adaptación a la propuesta integradora del curriculum...Hablar de integración escolar es la oportunidad de empezar a pensar que la realidad educativa es mucho más compleja como para reducirla a una dualidad normal-anormal... que la presencia del otro diferente me perturba, me conmueve y me interpela.

Como vemos y concordando con Sinisi (2010) y Caniza (2010) la integración sigue siendo un camino de exclusión pues se continúa negando la singularidad del sujeto quien ha de “lograr” acercarse lo más posible al modelo de alumno, así, se plantea una problemática en este actuar, no basta con que todos concurren en la escuela común pues en esta muy pocas veces se redefinen las marcas que antes los habían segregado, permaneciendo aislados y con pocas posibilidades de poder interactuar y participar plenamente, ni en lo educativo ni en lo social, visualizar esta problemática permitió cuestionar “el carácter individual, segregador y no social-interactivo de la integración” (Tomé, 2010, p. 156), lo cual trajo consigo la necesidad de dar respuestas a nuevas demandas que al menos en el discurso parecen lograrse a través de las políticas de la denominada *Inclusión Educativa*.

Cabe señalar como plantea Alemañy (2008, p.1) que “semánticamente, incluir e integrar tienen significados muy parecidos”, y esto puede generar que se crea que pueden usarse como sinónimos, sin embargo, “en los movimientos sociales, inclusión e integración representan filosofías totalmente diferentes, aun cuando tengan objetivos aparentemente iguales, o sea, la inserción” (p. 1), además del gran desafío al que ambos se enfrentan de garantizar el derecho a la educación de todos, reduciendo o eliminando situaciones de discriminación ante condiciones socialmente vulneradas por cuestiones físicas, intelectuales o de origen social como sexo, raza, nacionalidad o creencias (Dubrovsky, 2005).

Situaciones de discriminación como las representadas en varias de las cintas, como en Talentos Ocultos (Gigliotti et al., 2016) donde encontramos a personas cuya raza es “negra”, situación que en su época era de inmediata discriminación, existían una división en el mundo, “blancos” y “negros”, ocupaban lugares específicos en los

autobuses, los baños se diferenciaban y en las bibliotecas también había secciones exclusivas, y si estos sujetos vulnerados intentan exigir su derecho como Dorothy cuando va a la sección de “blancos” de la biblioteca por un libro, le dicen: *“¿qué quieres aquí?, hay libros en la sección de negros”* Dorothy argumenta: *“lo sé, pero no tienen lo que necesito”*, consiguiendo que la saquen de la biblioteca diciéndole: *“pues es así como son las cosas”*.

Prácticas de discriminación tan reglamentadas en la época, que sin importar el nivel intelectual y educativo que se tenga continúan reproduciéndose, pues en Talentos Ocultos vemos que estas prácticas segregacionistas se realizan en la NASA, y llegan al punto de ni siquiera querer compartir una cafetera, con ese otro que se considera “subordinado”, pues el primer día de Katherine en el departamento de tareas espaciales, decide tomar una taza de café, momento en el que todos se asombran de que se sirva de la cafetera que “los blancos” comparte, al día siguiente, Katherine encuentra que ya hay dos cafeteras y están etiquetadas para “negros” y para “blancos”, siendo prácticas como esta las que generan frustración en los sujetos.

En la cinta Profesor Lazhar (Falardeau, 2011) también encontramos situaciones de discriminación, las cuales están relacionadas con la nacionalidad, Víctor un niño originario de Chile llega a una escuela canadiense en donde de inmediato se genera una situación de discriminación asignándole la etiqueta de “retrasado mental” y retrocediendo su transitar educativo con el fin de “regularlo”. Si bien las situaciones discriminatorias presentadas en Talentos ocultos parecen haber desaparecido, la que enfrenta Víctor es una viva representación de los efectos negativos de no lograr una clara comprensión de la inclusión, pues él está en la escuela pero se le ve como el extranjero, el deficiente que hay que ajustar al currículo, no se toman en cuenta sus necesidades, ni mucho se respeta su cultura.

Es importante señalar los aspectos que identifican la integración y la inclusión y que se presentan en la Tabla 2. Ainscow (2005) explica que la diferencia radica en que con la integración se han hecho múltiples esfuerzos para que los niños alcancen un currículo muchas veces inaccesible y la inclusión permite utilizar las prácticas favorables que tienen los centros educativos para fomentar formas de trabajo que

puedan mejorar el aprendizaje de todos los alumnos, minimizar la prácticas de exclusión y apoyar los esfuerzos de la escuela para ampliar su capacidad de respuesta ante la diversidad. Así mismo este autor menciona que la inclusión se refiere a sistemas respondiendo y eliminando las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan las personas y no de personas tratando de ajustarse a sistemas educativos estandarizados que, como tales, son de naturaleza excluyente.

ELEMENTOS	INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
Definición	Filosofía que promueve la igualdad de oportunidades para niños con "discapacidad" en ambientes normalizadores.	Proceso de desarrollo que no tiene fin, pues siempre dará respuesta a la diversidad del alumnado buscando eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación.
Concepción de discapacidad	Construida a partir de la deficiencia. Considerada como una condición inherente al sujeto.	Construida en la interacción entre actitudes/prácticas discriminatorias y condiciones específicas del sujeto.
VISIÓN DE AGENTES EDUCATIVOS		
Estudiante	Tomando en cuenta las condiciones particulares del estudiante (Diagnóstico) y su entorno se identifican las NEE's que pueden estar relacionadas con 3 factores: ambiente familiar, ambiente escolar o condiciones individuales del menor.	No se asignan "etiquetas" a los estudiantes. Se detectan las BAP's que son creadas en la interacción del sujeto con su entorno y pueden ser: físicas o arquitectónicas, actitudinales o sociales y curriculares o metodológicas.
Docente	Buscará que el niño integrado logre "adaptarse" y asimilar la cultura. Se centra en la transmisión de conocimientos sin tomar en cuenta las particularidades de cada alumno.	Se convierte en un agente transformador al asegurar que las actividades en el aula promueven la participación de todo el alumnado, teniendo en cuenta la diversidad de realidades culturales que viven los estudiantes.
Proceso educativo	Inicia con la detección de los estudiantes que no aprenden igual que "el resto", identificando sus NEE's son referidos a una evaluación psicopedagógica, reciben atención especializada y el experto hará una propuesta curricular adaptada que deberá realizarse en las aulas regulares.	Las evaluaciones no se centran en los estudiantes sino en los centros educativos, así un equipo multidisciplinario a través de un proceso continuo evalúa y detecta las BAP's y desarrolla acciones para eliminarlas o minimizarlas y se evalúa el impacto de estas acciones.
Centros educativos	Existen pocas transformaciones pues sólo implica la inserción de los estudiantes a las aulas regulares. Demanda la participación de otros saberes como el psicológico.	Una escuela inclusiva es aquella que ofrece a todos los alumnos las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales y materiales) necesarias para su trayectoria académica y personal.

Tabla 2. Comparación de las principales dimensiones de la Integración e Inclusión Educativa.
Fuente: *Elaboración propia basada en el cuadro de Cárdenas (2006).*

Pero la inclusión no es sólo hacer modificaciones en el quehacer dentro de las prácticas educativas, implica más bien transformar las ideologías para con esto poder instaurar un nuevo sistema de valores que se encargue de reconocer y erradicar los procesos de exclusión que se desarrollan en la vida cotidiana, como lo define Esterkind (2010, p.439) “la inclusión es principio, proceso, acción social y colectiva, que resulta en una reconstrucción simbólica de los grupos humanos y de las comunidades, para mejorar las condiciones de los entornos para acoger a todos”.

La reconstrucción simbólica de las diferencias surge de las mismas demandas que implican vivir en una sociedad en constante cambio, en Talentos ocultos (Gigliotti et al., 2017) comienzan a desaparecer las brechas que estigmatizan las diferencias, el Sr. Harrison, jefe del departamento de tareas espaciales, tras cuestionar a Katherine sobre el tiempo que se ausentaba de su lugar de trabajo, recibe la siguiente respuesta: *“tan sólo voy al baño, en este edificio no hay baño para la gente de color, tengo que caminar 800m para hacer mis necesidades. Trabajo como burro día y noche viviendo del café de una cafetera que ninguno de ustedes quiere tocar. Así que disculpe si tengo que ir al baño varias veces al día”*, esto provoca que el Sr. Harrison haga algo para derrumbar las barreras, arranca la etiqueta de la cafetera y destruye el letrero de los baños diciendo: *“No más baños para los de color, no más baños para los blancos, sólo son baños, usen el que más les plazca. Aquí en la NASA orinamos del mismo color”*.

Teniendo en claro esto, encontramos que históricamente la inclusión como movimiento educativo tiene su precedente en la ley de 1975 de los Estados Unidos (Education for All Handicapped Children ACT), en la cual “se consideraba que el estudiante con algún tipo de “deficiencia” podría recibir una educación apropiada en ambientes menos restrictivos” (Alemañy, 2008, p.1), iniciando formalmente en los centros educativos a finales de 1980 en Estados Unidos y Europa, encontrando su mayor auge en la década de los 90, bajo la propuesta de lograr un único sistema educativo para todos.

Desde esta perspectiva se pretende que el término de Inclusión verdaderamente logre denotar un espacio en el que todo sujeto denominado “diferente” pueda ser parte del sistema educativo regular partiendo de que dicho concepto haga

referencia a ese “otro” que tiene el derecho de estar en los mismos espacios educativos que se han construido social y culturalmente (Infante, 2010).

De nuevo, ejemplo de esto, lo encontramos en Talentos ocultos (Gigliotti et al., 2017) cuando Marry Jackson logra ingresar a una escuela “para blancos”, el juez que llevaba su caso le pregunta: “¿*Qué justifica que una mujer de color vaya a una escuela de blancos?*”, Marry le responde: “*Cada que hay una oportunidad de avanzar mueven la línea de meta. Ninguna mujer negra ha ido a una escuela de blancos, yo quiero ser la primera mujer ingeniera de la NASA y para eso tengo que ir a una escuela de blancos. No cambiaré mi color así que mi única opción es ser la primera y no lo lograré sin usted*”. El juez acepta pero sólo en las clases nocturnas, aunque este hecho no hace por sí sólo que Marry pueda beneficiarse totalmente del proceso educativo pues al llegar a sus clases le dicen: “*el currículo está diseñado para hombres*” pero Marry reconoce que eso no es un impedimento y responde: “*supongo que es lo mismo*”.

En palabras de Tomé (2010, p.153) la inclusión educativa “se refiere a la capacidad del sistema educativo de atender a todos los estudiantes, sin exclusión de ningún tipo...y asegurar la participación y el aprendizaje de cada uno de ellos en el marco de los servicios comunes y universales”, siendo este su mayor desafío: hacer las prácticas educativas accesibles para todos, interviniendo para eliminar o minimizar las barreras que se le presenten al sujeto en su transitar educativo, para así responder positivamente y con respeto a la singularidad de todos.

Con la Inclusión se destaca que no basta con permitirles ingresar sino que lo más relevante es que de verdad se vuelvan parte de dichas instituciones, que los tomen en cuenta y se les proporcionen las herramientas necesarias para que logren desarrollarse en comunidad desde la particularidad, abriéndose espacio a la diversidad. Parte fundamental de esto, siguiendo a Skliar (2007a) es reconocer que no sólo formamos parte, sino que existimos, abriéndose a la posibilidad de “conocer al otro reconociéndolo en su esencia y no considerado un falso acogimiento de la presencia” (p.22), es decir, no “acostumbrarnos” a que sólo compartan el espacio “normal” sino que nos permitamos conocer a ese otro, mirarlo y poder reconocerlo como igual y así construir verdaderas relaciones de encuentro.

Reconocer, respetar y aceptar las diferencias propias de la heterogeneidad presente en todo grupo, implica el reconocimiento de la diversidad. Ainscow (2001) plantea que “la diversidad es considerada un rico recurso de apoyo al aprendizaje y a la enseñanza” (p.8) esto es, que se convierte en un factor de riqueza e intercambio cultural donde son valoradas y respetadas las características individuales de cada uno de los sujetos. Lo realmente importante y que debemos tener claro es que, estudiantes, docentes, profesionales de apoyo y directivos, todos, somos diversos, tenemos ideas y expectativas que en ocasiones pueden ser opuestas, pero son estas diferencias las que nos permiten construir nuevos aprendizajes y nuevos modos de ver y relacionarnos en el mundo.

Complementando esta perspectiva, García, García, Biecinto y González (2009) mencionan que la atención a la diversidad ha ido evolucionando en el sentido intercultural y de atención individualizada; donde resulta relevante concebir la diversidad desde el marco inclusivo como algo propio de la sociedad actual que permita convivir. Al hablar del sentido intercultural Nuñez, Biencinto, Carpintero y García (2014) hacen referencia al proceso de comunicación e interacción entre las personas y/o grupos con identidades culturales específicas donde está prohibido que las ideas de una persona estén por encima de otra, fortaleciendo el diálogo, la convivencia y principalmente la integración de todas estas concepciones culturales y evitando así las jerarquías sociales o “diferencias” ya sea de índole político, social o económico; favoreciendo un clima de confianza, tolerancia y respeto a la “diferencia” en todo momento.

Las jerarquías sociales poco a poco van desapareciendo, retomando Talentos ocultos (Gigliotti et al., 2017), Katherine, encargada de realizar los cálculos especiales, le dice a Paul, su supervisor, que podría realizar con mayor exactitud su trabajo si pudiera entrar a las reuniones. A lo que Paul le responde: “*No es posible, son a puerta cerrada, es el protocolo*”, Katherine no se queda con esa negativa y decide hacerle la misma petición a su jefe, el Sr. Harrison, quien le pregunta a Paul por qué no puede asistir, éste le responde: “*No tiene el nivel de acceso, los civiles no pueden entrar a las juntas de pentágono, y es una mujer, no es protocolo que una mujer asista*”, Katherine

insiste: *“creo que soy la más indicada”*. Harrison acepta que entre a las reuniones y la sienta a su lado reconociendo que sin importar su género o raza, ella tiene la capacidad, además cómo jefe sabe que es el más indicado para romper con esas jerarquías.

De esta manera todas las personas que se encuentran participando en el proceso inclusivo brindarán su colaboración, su participación, su esfuerzo y dedicación en la creación de acuerdos que beneficien a todos los sujetos, incluyendo a los de la “diferencia”, que tendrá como consecuencia una iniciativa que se dirija a superar las barreras que enfrentan algunos sujetos a lo largo de su vida, y en específico, en el contexto educativo se pretende que todos entren en un mismo plan académico, porque todos tienen el mismo valor y el mismo reconocimiento (Alemañy, 2008).

Echeita (2008) concluye que la inclusión ha de verse como “un proceso de reestructuración escolar relativo a la puesta en marcha de procesos de innovación y mejora, que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos sus estudiantes... [Incluidos aquellos socialmente vulnerados por los procesos de exclusión], aprendiendo de esa forma a vivir con la diferencia y a mejorar gracias, precisamente, a esas mismas diferencias entre el alumnado” (p. 108).

A partir de esto, dentro de la Escuela Inclusiva comienzan a plantearse dos líneas de acción como menciona Escrivano y Martínez (2013) una dirigida a la conducta del individuo y sus condiciones individuales como lo son físicas, sensoriales, intelectuales; tratando de explicar cómo el sujeto de la “discapacidad” puede superarlas por medio del apoyo brindado y la segunda línea está encaminada a la otra cara de la moneda; es decir, estudiará el diseño educativo, el aula y el uso de nuevas herramientas.

Dentro del aula esto implica asumir un mismo currículo para todos, pero este no será homogéneo, como venía siendo, sino más bien flexible para respetar la singularidad de cada estudiante tomando en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje de cada uno para generar posibilidades de intercambio que amplíen las expectativas de aprendizaje y por ende logren potencializar sus capacidades e intereses

(Dubrovsky, 2010). En este sentido trabajar para la inclusión educativa es pensar en términos de las condiciones y procesos que favorecen un aprendizaje con significado y sentido para todos, entendiéndose como el derecho a recibir en igualdad de oportunidades una educación de calidad.

Asumir así el currículo de la educación inclusiva nos permite reconocer que existen múltiples maneras de transitar el proceso educativo y que por supuesto no implican recorridos lineales o “esperables”. Como plantea Dubrovsky (2010, p.12):

No hay trayectorias excluyentes dentro del sistema, sino que cada alumno construirá una trayectoria educativa y que el sistema en su conjunto es responsable de su aprendizaje. Que esa trayectoria respetará su historia, sus posibilidades, sus deseos. Que la escuela, la familia y la sociedad en su conjunto deben estar comprometida con ese proyecto.

De esta manera, bajo la perspectiva inclusiva del reconocimiento de la diversidad, debemos pensar las trayectorias escolares como “recorridos de vida y de aprendizajes... Los recorridos de los sujetos son singulares” (Esterkind, 2010, p.439), pero siempre se dan en el contexto escolar y como tal han de ser acompañados, apoyados y asesorados por los agentes educativos.

Es importante resaltar que los agentes educativos, bajo esta visión, tengan en claro que movilizar y replantearse lo que hasta el momento ha sido considerado como el único camino, debe ser un proceso cuidadoso puesto que se pone en juego la subjetividad. Como sucede en la Sociedad de los poetas muertos (Haft et al., 1989), John Keating es un profesor con un pensamiento innovador que busca que los chicos descubran sus potencialidades y luchen por cumplir sus sueños, los incita a escuchar su propia voz, motiva a Neil para perseguir su sueño de ser actor aún en contra de las imposiciones de su padre.

Pero asumir esta postura es un cambio radical que moviliza sus estructuras subjetivas a un grado incontrolable, al no ser comprendido ni sostenido por su familia genera un impacto tal en su subjetividad que lo lleva al suicidio, pues él no puede cumplir con las expectativas de su padre ni perseguir su propio camino. Es aquí donde

hay que tener sumo cuidado, pues como hemos dicho, este no es un cambio exclusivo del campo educativo, sino que es importante que exista un acompañamiento para que el contexto familiar y social descubran esta nueva forma de vivenciar las diferencias.

Como vemos, la inclusión no es sólo un sentimiento de pertenencia y de bienestar emocional al que se pueda llegar desde la periferia de la acción educativa; la inclusión es un proceso que no tiene fin, implica una búsqueda interminable de nuevas y mejores formas de responder a la diversidad de alumnos que aprenden; se refiere también a cómo aprender a vivir y convivir desde la diferencia (Mateos, 2008). Quedando en claro que la inclusión no puede sostenerse en unas cuantas acciones institucionales ni en didácticas ocasionales, más bien, las estrategias educativas hacia la inclusión estarán enmarcadas en un plan curricular que evidencie la ideología socio-educativa.

La inclusión responde a un concepto ideológico que permite aspirar a que todos los habitantes de un país puedan ejercer sus derechos y gozar de una vida con calidad, accediendo equitativamente al espacio de las oportunidades y a la educación. “Todos somos iguales en cuanto al valor como personas y también ante la ley, a pesar de las diferencias individuales. El reconocimiento de las particularidades y el respeto por las mismas nos permite vivir como seres sociales” (Caniza, 2010, p.50).

Sobre esta premisa de “todos somos iguales”, Skliar (2013) plantea que el sujeto debe ser visto como “cualquiera” y como “cada uno”, esto es, la educación como espacio de relación, partirá de un gesto inicial de igualdad, en el que la mirada que reciba ese otro sea de reconocimiento como par, como “cualquiera”, en sus palabras “cualquier otro, con cualquier cuerpo, cualquier lenguaje, cualquier modo de aprender, cualquier posición social, cualquier sexualidad, en fin: cualquier cualquiera”, puesto que al margen de saber quién eres, eres un igual al que hay que enseñar, al que hay que hablarle y escuchar, pero al escucharlo también lo reconozco como “cada uno” ya que lo que se enseña, lo que se dice, tiene efectos singulares.

Saber y reconocer en qué momento tratar al sujeto como “cualquiera” y en que otros momentos como “cada uno” podrá ser posible a través de transformar la mirada que damos al otro, como se ha planteado ya anteriormente, la mirada que recibe el

sujeto de la diferencia ha estado impregnada de negatividad, de considerarlos “seres malignos” a “minusválidos” o “anormales” a ser sujetos “especiales” o con “necesidades educativas especiales” todos son un camino hacia la exclusión, en los que la mirada anula la existencia del sujeto y lleva a recluirlo en instituciones, puesto que se cree que “si no te veo, no existes”.

Cuestión que continuando con Skliar (2013) a través de las políticas de integración e inclusión se convirtió en un problema ético, porque el sujeto ahora comparte el mismo espacio y entonces hay que hacer “algo” con él, en vez de rechazarlo hay que ponerlo “bajo nuestra protección”, pero no en un sentido genuino de preocupación por el otro sino para tenerlo vigilado, para tenerlo bajo mi mandato, con lo cual tampoco se visibiliza al sujeto y su existencia.

Ejemplo de esto lo encontramos en *Atypical* (Light y Rashid, 2017), Sam, un chico con autismo, forma parte de una familia y de un contexto educativo y social pues asiste a una escuela “regular” y tiene un trabajo, situaciones por las cuales se creería que es un sujeto visibilizado pero nada de esto ha sido 100% su elección, pues todos estos “logros” han sido encaminados por su mamá, pero cuando Sam intenta explorar y vivir las cosas que él desea, Elsa, su mamá, se aterra e intenta disuadirlo, es aquí donde vemos que no hay una genuina preocupación por el otro.

Elsa cree que siempre debe “protegerlo”, Doug la increpa y le dice que lo deje ser libre, que está bien que quiera vivir e intentar nuevas cosas por si solo y termina preguntándole: *“¿no es eso lo que queremos para él?”,* Elsa le contesta: *“sí, hay muchas cosas que queremos que no son posibles para él...tú no sabes nada. Soy yo quien ha estado con él estos 18 años, jamás te has acercado a él”,* Doug responde: *“amo a nuestro hijo, siempre he querido una relación estrecha con él, creí que sería más como tú o como yo, pero no lo es, ni como nadie que haya conocido en la vida... Yo me alejé, sí, pero tampoco me has permitido acercarme, tu siempre has resuelto la vida de Sam”.*

Como muestra este intercambio Elsa, siempre ha estado para Sam, pero no para motivarlo, no para escucharlo, ni para ayudarlo a descubrir lo que él quiere sino para vigilarlo para decidir “lo mejor para él”. En relación a esto Skliar (2013) concluye

que relacionarse con el otro no es exclusión ni inclusión es más bien conversación, cuando el otro es presencia y existencia hay que establecer conversación, dejar hablar al otro, que él nos cuente quien es, con sus palabras, a su modo, a su tiempo, dejarlo que se exprese y escucharlo, que el relato del otro vaya creando nuevas posibilidades de pensar las diferencias y con esto abrir la posibilidad de una nueva semiótica de relación en las que el discurso y las interacciones sea con el otro y no sobre el otro.

Vista entonces desde esta perspectiva la inclusión tendrá que dar sentido y orientación a la infinidad de constructos que atraviesan las prácticas, dejando atrás la tan arraigada costumbre en la que los saberes montan lenguajes sobre el otro, en el campo educativo y pensando en la labor profesional ésta ha de desvincularse del papel de juez y evaluador del otro. Que, principalmente, docente y psicólogo se permitan conversar con el otro y construir nuevos lenguajes, nuevas relaciones con el otro promoverán el cambio, la mejora educativa y también tendrán efecto en las prácticas sociales.

3. Saberes asociados a la atención de sujetos socialmente vulnerados

*“Conozca todas las teorías.
Domine todas las técnicas,
Pero al tocar un alma humana
Sea apenas otra alma humana”
(Carl Jung)*

En la atención de los sujetos socialmente relegados han aparecido distintas figuras de intervención, con la ciencia como rector, entraron los médicos, psiquiatras, psicólogos y pedagogos, cada uno a partir de su formación y conocimiento especializado emitirá un veredicto del otro, volviéndose jueces de lo que *“deben ser y hacer”* los sujetos de la diferencia, empeñando sus técnicas en cumplir con dichas demandas propias de las identidades especiales. En este capítulo nos enfocaremos en el papel que han jugado los saberes en el campo de la Educación Especial centrándonos en la labor del psicólogo y el docente permitiéndonos reflexionar sobre las consideraciones éticas que su labor implica.

Históricamente, las primeras figuras de intervención de las que se tiene registro en la atención de los sujetos de la diferencia, son las caritas cristianas, guiadas por monjes y sacerdotes con la disposición de “ayudar” a dichos sujetos, cuyas intenciones eran las “mejores” de acuerdo al sistema de valores que regía en aquella época, sin embargo, a varios siglos de distancia notamos como esta atención era más una especie de “contención” de dichas minorías. Recordemos que en esa época no existían profesionales ni mucho menos había técnicas o métodos de tratamiento, así que se centraban en rituales y oraciones para que los sujetos alcanzaran una “salvación”.

Con la llegada de la ciencia el médico se vuelve la principal figura de intervención, después, con el surgimiento de la psicometría incursiona el psicólogo quien se encargará de hacer clasificaciones, categorías y emitir diagnósticos para diseñar intervenciones “pertinentes y acordes”; posteriormente aunada a la labor del psicólogo se encuentra la del docente quien a través de las políticas de inclusión se vuelve un agente activo en la atención de los sujetos de la diferencia.

Como se planteaba en el capítulo anterior, la inclusión educativa tiene como principal premisa que todos los sujetos sean cuales sean sus condiciones deberán aprender juntos en un mismo sistema escolar que respete y promueva la diversidad, esto implica que el docente pueda responder particularmente a las necesidades educativas de cada estudiante, identificando los distintos ritmos y estilos de aprendizaje y desarrollando estrategias para que todos, estén en igualdad de oportunidades para enriquecerse y acceder al proceso educativo.

Naranjo (2017, p.110) menciona que “en el plano pedagógico... se les exige a los docentes desarrollar una pedagogía centrada en el niño... De esta manera, los logros de los niños dependen de la capacidad de los docentes para adaptarse a las necesidades de cada uno de ellos y de brindar a quienes presentan necesidades educativas especiales” una intervención pertinente para potencializar su aprendizaje y de ser necesario brindar el apoyo extra que le garantice una educación de calidad.

De esta manera, la intervención de distintos profesionales al terreno de la Educación Especial en el marco de la inclusión conlleva una gran carga ética y social, pues aunque ya no son más los monjes y sacerdotes los encargados de su atención, los avances científicos parecen ser sólo una justificación de los procedimientos que en el fondo conservan su carácter segregador y marginal. Este es uno de los principales retos que enfrenta la ciencia, en ningún caso hay que perder de vista que la labor de los distintos saberes implicados en la atención de los sujetos (representen o no una otredad) tiene que ir más allá de emitir un juicio sobre el sujeto o de “hablar” por ellos, las técnicas dispuestas y desarrolladas por cada uno de los saberes estarán a disposición de los sujetos para ser vistas como un medio a través del cual se puedan lograr objetivos más grandes como la plena aceptación y convivencia.

Antes de avanzar con nuestra reflexión en torno a estas figuras de intervención, es importante conocer el significado cultural asignado al concepto de *profesión*. Una profesión adquiere legitimidad social si posee un conocimiento capaz de resolver los problemas emergentes en los diversos campos de la actividad humana. La formación profesional consiste fundamentalmente en adquirir conocimientos válidos, es decir,

aplicables en la resolución de problemas; cada enfoque interpreta de forma diferente la actividad profesional y la formación para ejercerla.

Así, a partir de cada interpretación emerge un proceso formativo que llevará a los sujetos a volverse profesionales de determinado saber, un proceso que los capacita y dota de conocimiento, pero también como plantea Skliar (2013) les quita su lenguaje y lo suple por uno técnico, jurídico y moral que es ajeno, pero que “deben apropiarse” y hablar desde él, conforme comenzamos a ganar profesionalización vamos perdiendo nuestra propia voz, la formación retira el deseo de “transmitir/contribuir/enseñar” y lo llena con un lenguaje, una postura, una jerarquía que lleva al sujeto a asumirse como “el que sabe” hablado por estos códigos y cuya tarea será vigilar y evaluar que su lenguaje se cumple.

Esto se convierte en un verdadero dilema cuando en un mismo campo confluyen diversos saberes, como sucede en el campo educativo, pues la formación separada y específica es el inicio de un proceso de distanciamiento, esto se ve reflejado en la atención de los sujetos de la diferencia, ya que intervienen maestros regulares y especialistas, psicólogos y pedagogos, profesionales que por supuesto reciben una formación separada que los lleva a hablar en función del lenguaje técnico construido en torno al sujeto sobre quien dirigirán su acción, lo cual se verá traducido en una especie de fragmentación del sujeto, pues cada saber al especificar su actividad profesional se centrará sólo en la parte que “le corresponda” (cuerpo, cognición, lenguaje), dejando de lado lo demás al considerar que “no es de su incumbencia” situación que acentúa el distanciamiento profesional, ya que cada uno tomará como único y absoluto su lenguaje y si “algo” no puede ser explicado por este, entonces lo remite a otro saber profesional.

Para poder superar estas situaciones que produce la formación profesional, como se planteaba al final del capítulo anterior, podríamos iniciar por comprender que los lenguajes no deben ser contruidos **sobre** sino **con** el sujeto, hecho que nos llevaría en primer lugar a no perder nuestra propia voz pues la profesionalización nos dotaría sólo de herramientas y estrategias que habría que poner al servicio del sujeto, dejando de vigilarlo y evaluarlo, además tendría impacto en el segundo aspecto, el

distanciamiento, pues los distintos profesionales podrían trabajar en equipo al ver a un sujeto y no sólo partes de éste. Es aquí donde cobra relevancia la multiprofesionalización, que ayudaría en los centros escolares a potencializar la atención que reciben los sujetos, contribuyendo a transformar la representación social que se tiene del sujeto de la diferencia como sólo su condición a reconocerlo como un sujeto integral, que será beneficiado con las propuestas que cada profesional aporte, sostenido todo por el trabajo colaborativo.

Al respecto Ossa (2006) plantea que en la atención de los sujetos de la “discapacidad” el trabajo multiprofesional cobra relevancia a partir del surgimiento de la Educación Especial y su vinculación al terreno pedagógico, aunado al ámbito psicológico y médico, es debido a esta incursión de distintos saberes que Ossa sugiere la creación de un organismo integrador con el fin de “coordinar un trabajo que tome el desarrollo de los alumnos tanto en las actividades del aula, como en las interacciones sociales, las relaciones familiares y la aceptación del sí mismo” (p. 133). Este organismo debe contar, principalmente aunque no exclusivamente, con la participación de médicos, psicólogos, trabajadores sociales y docentes especialistas; fomentando la colaboración y poniendo al servicio de los sujetos las herramientas que la propia profesionalización brinda.

En las representaciones de la realidad que nos ofrecen las obras cinematográficas encontramos en Profesor Lazhar (Falardeau, 2011) la manera en la que culturalmente es entendido el trabajo multi-profesional en los centros educativos, pues en éstos no se tiene aún la comprensión total de lo que implica la multiprofesionalización y los distintos saberes forman parte de la institución pero no existen canales de comunicación entre ellos ni mucho menos trabajo colaborativo, con lo cual sólo refuerza el distanciamiento de los saberes. En la cinta, este intento “multi-disciplinario” es llevado a cabo tras situaciones extremas, como es el caso del suicidio de una maestra, la directora Vaillancourt organiza una junta para decirles a los padres de familia y estudiantes: *“debemos apoyarnos para superar esta situación, la psicóloga nos va a ayudar a hablar de esto, vamos a evaluar la situación y si es necesario vamos a hacer cambios... es importante que si alguna vez se sienten tristes nos lo digan”*.

La directora solicita el apoyo de otro profesional que pueda contribuir con sus herramientas y técnicas para hacer frente a esta situación, sin embargo, sólo delega en ella el problema pues dice: *“que la psicóloga haga su trabajo”* y además le pide a Bachir, el profesor, que no interfiera en nada, que él sólo se dedique a que: *“los niños obtengan buenas notas”*, la psicóloga, Julia, aumenta el distanciamiento hablando desde el lenguaje técnico, como la “experta”, así cuando entra a hablar con los niños sobre el suicidio de su maestra, le pide a Bachir que salga, diciéndole: *“preferiría que los maestros no estuvieran presentes, para separar la psicoterapia de la pedagogía, que los niños puedan hablar libremente”*, Bachir responde: *“hablan libremente, se lo aseguro”*, pero la psicóloga insiste: *“lo entiendo, pero déjeme tratar la situación a mi manera”*.

Precisamente en los contextos reales y como se refleja en la cinta, la participación de distintos saberes se asume como plantean Gallego y Rodríguez (2007) desde una perspectiva que en general fragmenta al sujeto, delimitando su actuar, como lo hace Julia al considerar que su intervención no tendrá repercusión o no será relevante para el proceso pedagógico, en contraparte, el trabajo multidisciplinar implica la colaboración profesional, esto supone un proceso reflexivo y crítico para desarrollar estrategias, métodos, técnicas y materiales especializados, así como ajustes razonables que se pongan en marcha como un engranaje cuyo objetivo principal sea que los sujetos con “necesidades educativas especiales” accedan, permanezcan y aprendan en la escuela.

Sin perder de vista que pese a ser un trabajo colaborativo es importante que exista una división clara de las tareas a desempeñar por cada uno de los profesionales, basado en el conocimiento de su profesión y de las áreas en que éste podría participar y que resulte en un mayor beneficio para la sujetos, lo cual también representa un gran reto dentro de los centros escolares, poder dilucidar las funciones que mejor pueden desempeñar cada uno de los profesionales implicados, puesto que en ocasiones las demandas que se hacen de estos no concuerdan con lo que el saber puede aportar.

Una vez aclarado este punto, encontramos que en México la integración de estos saberes está a cargo de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva

(UDEEI) antes denominada Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). De momento es importante aclarar que ambas unidades tienen como meta principal responder a la demanda de cobertura y garantizar una educación de calidad con equidad.

En general, los equipos de trabajo cuentan con maestros especialistas, psicólogos y trabajadores sociales, que se encargarán de aportar a las escuelas regulares recursos específicos para la atención de los sujetos que representan una diferencia. Cuyo trabajo debe cumplir al menos cuatro etapas o aspectos, una **Evaluación Inicial** cuya finalidad es conocer a los estudiantes, a partir de la cual se genera una **Planeación y organización** que consiste en proponer estrategias, técnicas, materiales, ajustes, etc. para diseñar un programa ajustado al proceso educativo; posteriormente se ponen en marcha las adecuaciones propuestas, esto es, la **implementación, seguimiento y sistematización de los apoyos** etapa en la que además se realiza un registro del proceso como sustento para la última etapa, la **evaluación** que determina el impacto en el logro educativo y es presentada en un informe bimestral o evaluaciones finales de cada contexto y/o momento (SEP, 2015).

Funciones que como decíamos, son desplegadas ya sea por un equipo multidisciplinario (USAER) o interdisciplinario (UDEEI), sin embargo, y sobre todo en UDEEI no existe una distinción clara de a quién le corresponde qué tarea, planteándonos la pregunta ¿qué profesionales deben estar implicados en la atención de los sujetos socialmente vulnerados y qué tareas han de desarrollar cada uno de ellos?, pues muchas veces los profesionistas son responsables de funciones que no les competen del todo, pero que les son demandadas por el centro educativo. Con base en esto, García (2004, p.361) menciona que “no debemos sustituirnos los unos por los otros. Cada ciencia tiene su objeto de estudio, sus tareas, sus misiones, ¿por qué entonces asumir lo que no nos corresponde?”. Por tanto a continuación profundizaremos en la figura del psicólogo y lo que lo hace “especial” en su atención a los sujetos socialmente vulnerados.

3.1 El psicólogo como sujeto epistémico

El creciente interés social por la evaluación de la inteligencia, se traduce en una diferenciación de los sujetos con el fin de establecer categorías, principalmente para identificar a los niños que podían recibir una educación regular y quienes serían confinados a la educación especial, esta labor fue atendida en su mayoría por los psicólogos, quienes a través de los test de inteligencia realizaban, y aún realizan, diferenciaciones individuales que les permiten establecer un diagnóstico y los tratamientos que han de recibir estos niños socialmente segregados (Fernández, 2011 y Farrell, 2009).

Ossa (2011), Farrell (2009) y Fernández (2011) señalan que la Psicología Educativa nace a comienzos del siglo XX gracias al aporte de grandes investigadores como Thorndike, Dewey, James, Binet y Cyril Burt. Este campo de la psicología está interesado en la adquisición de los contenidos escolares por parte de los estudiantes. En su creación se pueden identificar al menos cuatro momentos o épocas de acuerdo a la aparición de las funciones más significativas que la psicología educativa ha ido asumiendo.

El primer momento enfatiza la “preocupación” en las diferencias individuales haciendo uso de test para la clasificación y atención de los niños, el segundo implica una “ayuda” dentro y fuera del ámbito escolar que además del plano académico se enfocan en aspectos emocionales, afectivos y sociales del sujeto, una tercera época identifica al docente como partícipe del proceso psicológico del niño y por ende requiere ser capacitado para convertirse en el vínculo entre las necesidades psicológicas del sujeto y la práctica educativa, es aquí cuando se comienza a demandar la participación del psicólogo dentro de los centros educativos y el último momento, situado en la década de los setenta, se marca como el inicio de la búsqueda y desarrollo de modelos teóricos que consideren los factores que repercuten en los procesos educativos superando con esto la atención individualizada que había caracterizado al rol del psicólogo (Muñoz, García y Sánchez, 1997).

Pese a que la labor del psicólogo puede ser muy amplia dentro de las prácticas educativas, encontramos que la medición del Coeficiente Intelectual era la que se

consideraba como tarea específica de la psicología educativa, pues como plantea Farrell (2009) era una labor que ningún otro profesional podía desempeñar, siendo esta la impulsora en el desarrollo e identidad de dicha profesión. En la actualidad, esta labor puede ser desempeñada por otros profesionales, pues las pruebas estandarizadas cuentan con procedimientos muy detallados.

Por tanto, se abre otra línea de acción de la psicología educativa que permite diferenciar su labor y que está encaminada a identificar las dificultades que se presentan en la institución, el currículo y la organización escolar; para cumplir con esta labor es importante que el psicólogo conozca y analice los principales componentes o agentes del proceso educativo que son: docentes, estudiantes y currículo, y que se recogen en la Figura 11 (Fernández, 2011, p.249).

Es importante destacar que si bien es sustancial tener un conocimiento particular de cada uno de los agentes, lo relevante será conocer las interacciones que se establecen en el marco del proceso enseñanza-aprendizaje, primero entre docentes y estudiantes, cuyo vínculo repercute también en la relación que el estudiante establece con la institución y con el currículo que le es asignado, a su vez el currículo será el punto de partida del docente para plantear su intervención.

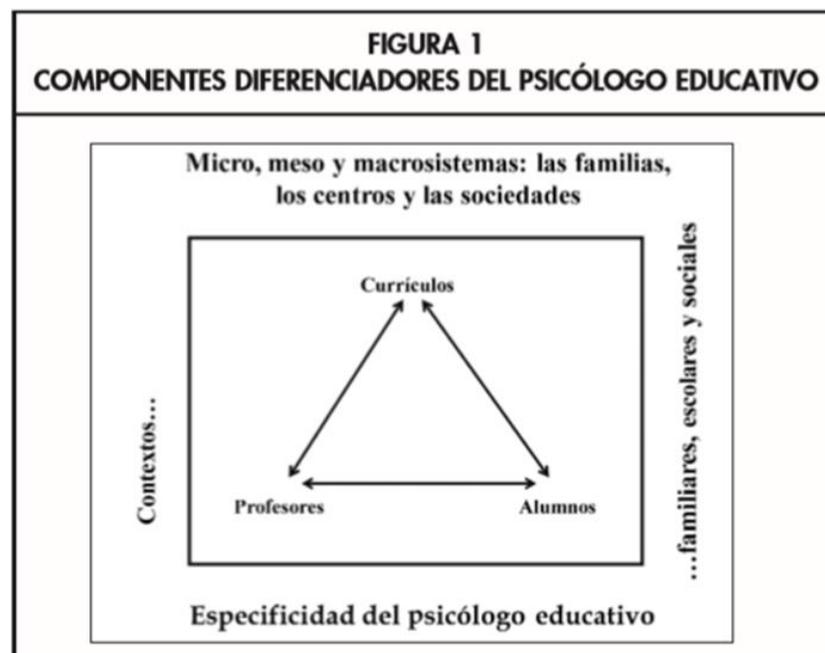


Figura 11. Componentes diferenciadores de la labor del psicólogo educativo.

Fuente: Fernández (2011, p. 249)

Para tener mayor claridad sobre la interacción de los agentes educativos y la importancia que cobran en la labor del psicólogo podemos recuperar un fragmento de Profesor Lazhar (Falardeau, 2011) en esta cinta encontramos una escuela regular canadiense a la cual llega Bachir Lazhar a sustituyendo a Martine, la difunta maestra. Permittiéndonos puntualizar, que el vínculo establecido por cada profesor es muy diferente al igual que las repercusiones singulares en los estudiantes.

Encontramos que el vínculo que Martine establece con sus estudiantes estaba basado en la colaboración y el apoyo incondicional, un pequeño ejemplo de esto es la organización del aula, sus mesas estaban acomodadas en semi-circulo y cuando Lazhar, el nuevo profesor, les cuestiona el porqué, ellos le responden: *“Martine decía que para fomentar el espíritu del grupo”*, Lazhar no concuerda con esto y les pide que coloquen sus mesas en filas, desde ahí, el vínculo de cada docente es diametralmente opuesto, a Bachir, solo le interesa cumplir con lo dictado por el currículo y deja de lado, al menos al inicio, las emociones y situaciones personales de cada niño.

Pareciera que el vínculo establecido entre Martine y los estudiantes es funcional, pues les permite que se expresen y puedan construir su proceso de aprendizaje, pero el devastador final que tiene al suicidarse, moviliza las subjetividades de los alumnos, así, cuando Lazhar les pide un trabajo sobre la violencia escolar, algunos de ellos plasman su sentir sobre el suceso, como Alice que escribe: *“mi escuela es hermosa, tal vez no es la más hermosa pero es la mía, nos cuidan, nos corrigen y controlan si somos agresivos o hiperactivos, pero esta bonita escuela es donde Martine se ahorcó...fue un momento muy difícil. Martine debe de haber estado enojada con su vida, lo último que hizo fue patear la silla para dejarse caer. A veces, me pregunto si no nos envió un mensaje violento, cuando somos violentos nos amonestan, no podemos darle a Martine una amonestación porque está muerta”*.

Este texto también moviliza a Lazhar llevándolo a transformar y transformarse en el vínculo con los estudiantes: *“estoy muy preocupado por la escuela, por los niños, muchos hablan como adultos pero siguen siendo niños y es mi culpa porque me olvide de poner un poco de color en su vida, me siento culpable por tenerlos abandonados”*, a partir de ese momento va más allá del currículo, los acompaña en su duelo, se da el

tiempo de conocer a cada uno intentando cubrir, en la medida de lo posible, sus necesidades, sin embargo, esta transformación del vínculo docente-alumno no es del todo comprendida ni mucho menos apoyada por el centro educativo pues se cree que esta transgrediendo sus funciones y terminan destituyéndolo.

Continuando con la interacción de los agentes educativos, tenemos que Bachir y Martine, en tanto docentes tendrán en primera un vínculo con el currículo a enseñar que demanda de ellos poner en marcha sus estrategias y técnicas, pero aún más relevante es el vínculo que se establece con los estudiantes que tendrá efecto en la singularidad, no sólo en la de los niños sino también en la propia, así, la interacción de los agentes educativos está presente en todo momento, pero en muchos casos y como sucede en la cinta no hay una guía clara, pues si bien existe una figura de psicólogo esta se limita sólo a un agente educativo (los estudiantes), no hay ninguna retroalimentación con el docente, no se proporcionan adecuaciones pertinentes para trabajar la situación y mejorar la práctica, ni mucho menos se realiza un trabajo colectivo que lleve a la institución a comprender que el proceso educativo es más que el adquirir conocimientos, dejando de lado una parte esencial de la labor del psicólogo, el reconocimiento de la interacción de los agentes educativos.

Este conocimiento de las interacciones como muestra la Figura 11 no puede ser exclusivo del contexto educativo, pues las interacciones humanas no se limitan a una esfera social sino que son producto y producidas por otras, como la familiar y social; lo cual le permitirá al psicólogo ofrecer nuevas pautas de comunicación y relación que contribuyan a desarrollar currículos más flexibles, centrados y adecuados a la práctica del docente, que por ende mejoren su labor y repercutan de forma positiva en las trayectorias educativas y sociales de los estudiantes.

Es importante destacar que la intervención del psicólogo en las instituciones educativas deberán basarse en su interés por profundizar en el conocimiento de los agentes educativos, conocimiento que partirán reconocer que tanto alumnos como profesores son diferentes y no sólo por una cuestión de jerarquía sino respecto a sus habilidades, destrezas, interés y capacidades.

Teniendo muy claro esto, Fernández (2011), plantea los principales ejes a tener en cuenta de los agentes educativos en los contextos señalados (educativo, familiar y social):

De los profesores es preciso conocer no sólo su capacidad para transmitir información, sino todo un cúmulo de dimensiones cognitivas, afectivas, sociales y/o de personalidad que afectan considerablemente la calidad del docente... -Y de los alumnos nos interesa- sus estilos de aprendizaje, sus motivaciones, su desarrollo cognitivo, social, afectivo y de la personalidad, sus hábitos de estudio, su grado de persistencia, sus necesidades especiales... pues todas ellas inciden considerablemente en su rendimiento académico. Esta concepción... requiere, igualmente una nueva visión de los currículos. Han de ser... abiertos-para poder adaptarse-a las distintas demandas que implique el proceso educativo (p. 249).

Cabrera, Mendoza, Arzate y González (2014) señalan que el psicólogo educativo se convierte en un especialista que buscará responder a las demandas educativas del estudiante reconociéndolo como un sujeto bio-psico-social, es decir, reconocer cada una de las esferas que lo constituyen como sujeto integral y que cobran relevancia en su transitar educativo, para que éste valiéndose de sus conocimientos teóricos y prácticos, que incluyen estrategias pedagógicas, modelos de enseñanza-aprendizaje y técnicas de evaluación e intervención, pueda ponerlas al servicio de las necesidades, demandas y estilos de cada uno de los estudiantes, convirtiéndose en un sujeto activo capaz de desarrollar y adecuar planes y programas educativos así como promover la capacitación docente potencializando la calidad educativa.

Aunque es importante resaltar que en la gran mayoría de los casos, los psicólogos sienten una gran confusión sobre su labor dentro de los centros educativos pues consideran que muchas veces su papel es malinterpretado principalmente por que como menciona Farrell (2009, p. 74) “-los centros educativos- les hacen demandas poco razonables, que los padres y profesores tienen expectativas irrealistas con respecto a lo que los psicólogos escolares pueden conseguir y que sus aportaciones no son tan valoradas como las de otras profesiones...”. De ahí la relevancia de tener clara la naturaleza de sus funciones y sobre todo de su contribución.

Retomando la cinta Profesor Lazhar (Falardeau, 2011) encontramos un fragmento en el cual la labor de la psicóloga dentro de la escuela no se tiene muy clara o está confundida, primeramente porque como planteamos en páginas anteriores hay un distanciamiento que no permite que se conozca realmente la aportación que hace y de esto surge que las demandas que les hace como “especialistas” dentro de los centros escolares no concuerda, siendo extremistas y en la mayoría de los casos atadas a creencias e imágenes que se tiene del otro como alguien “enfermo/deficiente”. Así, Julia, la psicóloga, después de cuatro sesiones con los chicos le informa a Bachir que ya ha terminado: *“los niños han recorrido un largo camino, están mucho más a gusto, podemos poner fin a nuestras sesiones”*, Bachir le responde: *“unas pocas semanas y, ¿ya están curados?, formidable”*, pero la psicóloga lo corrige diciendo: *“no están enfermos, incluso si la clase pareciera un hospital, no es mi trabajo “curarlos””*.

Hasta este punto, notamos como el psicólogo a partir del uso de la psicometría se vuelve en juez de los sujetos y sobre todo de aquellos que representan una diferencia, con base en el diagnóstico emitido desarrollará una intervención especializada que promueva un mejor desarrollo de los sujetos, sin embargo, esto los convertirá en el especialista que “cura, rehabilita y normaliza” a los sujetos de la diferencia.

Pero la labor del psicólogo no debería ser esa, tras los cambios en la política de atención de los sujetos de la diferencia, el psicólogo poco a poco, irá teniendo mayor participación en las instituciones educativas y no sólo en aquellas de Educación Especial, pues la integración e inclusión educativa promueven su incorporación al sistema educativo regular en donde pondrá al servicio de la institución su conocimiento para promover espacios que favorezcan la comunicación y permitan interacciones que repercutan positivamente en las prácticas educativas y sobre todo en las trayectorias educativas de los sujetos.

3.1.1 El psicólogo en la Educación Especial y su transformación en el proceso de Inclusión.

Con la incorporación de la Psicología a la Educación Especial, inicia un intento por tratar de comprender cuáles son las “dificultades individuales” y de desarrollo de las personas con “discapacidad”. La función principal del psicólogo será entonces buscar diversos tratamientos, métodos o estrategias que permitan al sujeto alcanzar su máxima potencialidad, para comprender las principales funciones del psicólogo nos remitiremos al Ministerio de Educación Chilena (MINEDUC) organismo que a partir de las convenciones de psicólogos realizadas en Latinoamérica establece como principales funciones del psicólogo:

Diagnóstico (pretende conocer a profundidad al sujeto en todos sus ámbitos- individual, grupal, familiar y organizacional-), **tratamiento** (acciones de intervención ejecutadas en alguno o todos los ámbitos de desarrollo que tienen como fin mejorar o eliminar las situaciones detectadas en el diagnóstico), **asesoría y consultoría** (aportar sus conocimientos profesionales al centro educativo para solucionar problemas y sugerir adaptaciones, cambios y mejoras), **prevención** (planificación e implementación de estrategias y/o programas tanto dentro como fuera de la comunidad escolar), **coordinación** (colaboración profesional para generar acuerdos, establecer normas, protocolos de acción que mejoren el desempeño de los agentes educativos), **extensión** (colaboración y asesoría brindada a otras instancias e instituciones dentro de la comunidad) e **investigación** (diseño y realización de investigación basadas en el trabajo multidisciplinario).

Lo anterior implica revalorar el rol del psicólogo dentro de la educación, pues este al enfocarse tanto en los factores etiológicos y emocionales, como en el desarrollo de las habilidades de adaptación escolar, social y familiar para lograr una mejora en rendimiento escolar, Ossa (2006) menciona que estando inmerso en el campo educativo la intervención del psicólogo deberá centrarse en, cómo se desarrolla tanto el proceso de aprendizaje como el de enseñanza poniendo énfasis en los alumnos y su relación con los profesores, atendiendo las necesidades de adaptación de los estudiantes.

No sólo hay que pensar en las necesidades de los alumnos en cuanto individuos, sino habría que centrarse en las interacciones que generan en su contexto educativo. Si bien hasta el momento la labor de los psicólogos en educación especial se remitía a cubrir los requerimientos de información a través de la evaluación emitiendo un “diagnóstico” del sujeto, resaltando las necesidades individuales y el tratamiento; ahora, lo que se pretende es transformar este rol reconociendo al psicólogo como enlace entre docente y estudiante que promueva nuevas interacciones a partir de la diversidad.

Como planteamos en el apartado anterior, el psicólogo al conocer y trabajar con las interacciones propias del proceso de enseñanza-aprendizaje, podrá detectar las particularidades de los agentes educativos (docente, estudiante) y empeñar sus conocimientos y herramientas para generar ambientes menos restrictivos estableciendo nuevas pautas de comunicación e interacción donde sean valoradas todas las diferencias.

De esta manera, el centro de la labor y la visión que se tiene del psicólogo dentro de los centros educativos ha de transformarse. En México, Arneet (1999, en Ramírez y Torres, 2007) menciona que en los Centros de Atención Múltiple (CAM) el psicólogo transforma su intervención para no quedarse sólo con la tarea de realizar una evaluación y emitir un diagnóstico, se vuelve parte activa del proceso enseñanza-aprendizaje trabajando en conjunto con los docentes, el contexto familiar y social, creando nuevos instrumentos que sean capaces de identificar con mayor precisión las “necesidades educativas especiales” de los sujetos, para ello, el psicólogo requiere promover el trabajo en equipo y la innovación a través de la observación del centro escolar.

Así, el psicólogo deja de ser una figura que sólo es solicitada en situaciones críticas o para casos “especiales” como en Profesor Lazhar (Falardeau, 2011) donde sólo tras un evento traumático como el suicidio de una maestra en el salón de clases, se demanda la intervención de una psicóloga, quien cumple o al menos intenta hacerlo con la labor que le solicitan y finaliza su participación en el centro educativo, para

convertirse en una figura que forme parte de la comunidad educativa y se vuelva fundamental en ésta.

Es importante resaltar que en ninguna obra cinematográfica encontramos reflejada la participación del psicólogo como parte fundamental de las prácticas educativas, pero si vemos algunos indicios de atención como el grupo de apoyo y orientación educativa plasmado en *Atypical* (Leigh y Rashid, 2017) dirigido por la Srita. Whitaker, orientadora de la preparatoria, que en sus palabras es: *“un grupo de autismo enfocado en cómo lidiar con los cambios relacionados con la graduación...prepara a los estudiantes para la adultez y les ayuda en su transición a una vida independiente...”*, en este espacio los chicos con autismo pueden externar sus preocupaciones y la especialista funge como guía para que entre todos aporten opiniones y soluciones para resolver los conflictos personales.

Continuando con la situación de México, tenemos que dentro de las escuelas regulares la participación de los psicólogos en educación primaria y secundaria era regulada por las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER) y para la educación preescolar por los Centros de Atención Psicopedagógico de Educación Preescolar (CAPEP) cuyo equipo estaba integrado por maestros especialistas en aprendizaje, psicomotores, en audición y lenguaje y de comunicación, un psicólogo, y un trabajador social, en ambos casos se tenía un referente concreto de las actividades que debía desempeñar el psicólogo.

Torres (s/a) menciona que en su mayoría estas eran: **diagnóstico**, a través de evaluaciones psicológicas referidas al coeficiente intelectual del alumno, **diseño** de un **plan de trabajo** individual para fortalecer las áreas “débiles” del alumno y trabajar en el desarrollo de habilidades sociales y adaptativas del menor que presenta una Necesidad Educativa Especial, la **implementación** que consiste en una intervención en el aula para la integración y socialización de los alumnos y que implica su posterior **evaluación de las acciones realizadas** durante el proceso de intervención; así como impartir talleres para la integración de los informes psicológicos que permiten la orientación a docentes y padres de familia.

Lo anterior enfatiza la necesidad de diversificar las funciones del psicólogo como profesional para cubrir con las demandas sociales, llevándolo al plano educativo, se requiere de una mayor capacitación y formación para cubrir con las implicaciones de la educación inclusiva. Así, USAER comenzó con una transformación que como nos plantea Granados (2007) estaba encaminada a impulsar y colaborar con el proceso de mejora y transformación de los contextos escolares de Educación Básica, buscando incidir “en el desarrollo cognoscitivo y socio-afectivo del alumno con nee a través de la instrumentación de estrategias psicopedagógicas para fortalecer el proceso de integración educativa e inclusión en vinculación escuela-comunidad” (p. 82), además, su labor se vio complementada al dotar de herramientas tanto académicas como sociales.

En el documento escrito por la SEP (2015) se describe la transformación de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) hacia la actual Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), “evolución que traza la ruta hacia la equidad educativa, la atención a la diversidad y ejercicio de los derechos” (SEP, 2015, p.7). En las UDEEI se propone una línea de trabajo basada en la corresponsabilidad de todos los agentes educativos, con el fin de garantizar a todos los alumnos una educación de calidad tomando en cuenta sus características y cualidades físicas, psicológicas y socio-culturales; esto implica generar mejores estrategias de intervención basadas en las políticas de la Educación Inclusiva y el trabajo interdisciplinario y colaborativo que implica la complejidad de las cualidades que colocan a los sujetos en mayor riesgo.

Encontrando que “la situación educativa de riesgo se presenta cuando el acceso, la permanencia, el aprendizaje, la participación y/o egreso oportuno de un alumno o una alumna son obstaculizados por diferentes barreras en los contextos escolar, áulico o socio-familiar” (SEP, 2015, p. 11), que en su mayoría son sujetos en situación de enfermedad, capacidades y aptitudes sobresalientes, migrantes, indígenas, con discapacidad, talentos específicos y/o en situación de calle.

Para fines didácticos, la UDEEI establece tres momentos para dar respuesta a la atención, minimización y eliminación de las barreras para el aprendizaje y la

participación (BAP's) los cuales son presentados en la Figura 12, es importante resaltar que la etapa de valoración se divide en inicial y final, con lo cual queda entendido que la UDEEI propone un trabajo cíclico en el que la secuencia siempre nos lleva al punto de partida, así las etapas contemplan la **valoración inicial** de la situación en la cual se reconoce al sujeto en mayor riesgo así como su contexto y las BAP's que enfrenta; la **planeación** de la intervención que implica, de ser necesario el diseño de las estrategias para la eliminación de las BAP's con ajustes curriculares, involucrando a los padres, docentes y directivos; posteriormente la **intervención** que consiste en la implementación y orientación a padres y de ser necesario brindar una atención especializada; y por último la **valoración del impacto**, en cuanto al logro educativo de la población de mayor riesgo tomando como referente los contextos áulico, escolar y socio-familiar.



Figura 12. Proceso de atención en UDEEI.
Fuente: SEP (2015)

Proceso que se realiza mediante un trabajo coordinado y articulado de la Unidad y los agentes educativos con otras instancias e instituciones que brindan atención y acompañamiento como son: Clínica de la Conducta, Clínica de Ortolalia, Centro de Recursos de Información y Orientación (CRIO), Instituto Nacional para la rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales (INNCI), brindando una diversificación de

estrategias didácticas que priorizan la atención del sujeto en condición educativa de mayor riesgo.

Como se puede identificar es un trabajo muy complejo el que plantea la UDEEI; sin embargo, estas tareas no son exclusivas de ninguna profesión sino que se realizan en conjunto bajo una perspectiva interdisciplinaria, que tiene como ejes la movilización de los recursos propios de la escuela y la articulación de sus saberes con el currículo. Cuando estas condiciones no se cumplen y se enfatizan las “carencias” del sujeto, las barreras para el aprendizaje se acrecientan llevando al fracaso escolar, que pese a ser una situación de la institución, es percibida por los sujetos que la enfrentan como propia, repercutiendo negativamente en su posicionamiento subjetivo.

Los desafíos que implican convivir en una sociedad multicultural, competitiva y día a día más deshumanizada impactan al sistema educativo que debe adaptarse a dichas demandas y debido a que la demanda se configura en una necesidad, requiere de la aparición de profesionales con un alto grado de capacidad y eficacia tanto en su desempeño profesional como ético para así ofrecer una educación de alta calidad.

Es en este punto en el que se solicita la incorporación, bajo la perspectiva de la inclusión educativa, de psicólogos, para contribuir a “responder” las demandas que implican estas transformaciones políticas y sociales, sin embargo, en la práctica real no se tienen claros los objetivos que han de cumplirse y la figura del psicólogo se ve limitada o sobre demandada ya que las únicas funciones que ejerce se centran en la planeación y aplicación de programas educativos y orientación vocacional. (Torres, s/a). Fernández (2011) plantea que con esta nueva concepción y demandas de la intervención del psicólogo, sus funciones básicas serían: Evaluación, Asesoría e Intervención.

La **Evaluación** será vista no sólo como una recolección de información exclusiva del niño, sino de todos los componentes implicados y de sus interacciones (alumnos-docente-curriculum-padres-autoridades). Esta labor se divide en: *diagnóstica* que permite la detección de niños cuyas condiciones demandan una mayor adecuación y *psico-educativa* la cual implica la detección de problemas propios del contexto educativo. El **Asesoramiento psicológico** para el *alumno* buscando que

este consiga un óptimo desarrollo de cada una de sus dimensiones personales, para los *padres* quienes buscarán estar implicados y colaborar en la ejecución de los programas diseñados en función de las necesidades de sus hijos, para *docentes* proporcionando apoyo y a su vez realizar un trabajo en conjunto y por último para las *autoridades académicas* como apoyo en la toma de determinadas decisiones respecto al futuro y atención de los estudiantes. Y por último, la **Intervención** en sus dimensiones *correctiva* ante alguna situación disruptiva, esto es, cuando alguna situación o problemática que afecta de manera sustancial el desarrollo óptimo del proceso pedagógico, así como *preventiva* y *optimizadora* que implica mejoras académicas, profesionales, sociales, familiares y personales.

Este nuevo marco de acción para el psicólogo tendrá como fin último que profesores y estudiantes alcancen su máximo desarrollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que este pueda repercutir en otros contextos como el familiar y social; siendo esta su principal labor, pues el psicólogo podrá asumir una nueva labor al identificar y en algunos casos estructurar las relaciones que se dan dentro del aula escolar entre docentes y alumnos en el proceso educativo, sin perder de vista y retomando en todo momento la subjetividad de quienes interactúan en dicho proceso.

El espacio educativo como plantea Bleichmar (2008) no será sólo un espacio para la transmisión de conocimientos sino que debe permitir y fomentar la resubjetivación, esto es, que promueva la producción de subjetividades que apoyen la creación de conocimientos *con sentido*, destacando que “la escuela tiene que partir de la idea de que cada ser humano que tiene ahí es un sujeto” (Bleichmar, 2008, p.105) y como tal no puede ser reducido ni a lo biológico, ni a lo cognitivo.

Recomponer subjetivamente al otro, es un proceso que inicia en nosotros, con nuestra propia recomposición de la idea, de la imagen de ese otro, de cómo lo concebimos y vemos, puesto que los principios fundamentales que permiten dar al otro ingreso a los contextos social y educativo parten del respeto y la valoración de la diferencia, principios que se producen desde edades muy tempranas, es aquí donde la escuela cumple una gran labor pues se convierte en un espacio primordial para

instaurar prácticas alternas que permitan una recomposición subjetiva cuyo punto central sea el reconocimiento de la diversidad.

Es importante mencionar que al hablar de diversidad debemos ser muy cautelosos, porque como plantea Skliar (2007) al usar el término podemos seguir ratificando posiciones de marginalidad, si seguimos viendo al sujeto de la diferencia como alguien extraño y no se transforman las prácticas ni desaparecen las imágenes, discursos e identidades que marcan una barrera entre el “nosotros” y el “ellos”.

Skliar (2007) sugiere que la diversidad ha de ser entendida “como una doble necesidad, esto es, la de pensar al otro por sí mismo, en sí mismo y desde sí mismo, y la de establecer relaciones éticas de alteridad, pues entonces a cada relación, a cada conversación, a cada encuentro, todo puede cambiar..., todo se hace transformación” (p.7); desde esta perspectiva, podría plantearse entonces una *deconstrucción* de las prácticas educativas, entendida desde la obra filosófica de Jacques Derrida como un “deshacer, sin destruir, un sistema de pensamiento que se nos revela como único, hegemónico o dominante” (Skliar, 2007, p.10).

Esta sería una buena guía para repensar la labor del psicólogo, asimismo, Rueda (en Ramírez y Torres, 2007) menciona que en los ámbitos educativos, el psicólogo, bajo esta nueva óptica, podrá “...poner sus conocimientos al servicio de los individuos...No tiene que desempeñar el papel de quien “normaliza” o “estandariza” el comportamiento de los individuos, sino más bien el papel de aquel que muestra la relatividad de las normas sociales e intenta aceptar la diferencia” (p.86); y así poder reflexionar sobre las condiciones necesarias que facilitan los procesos de enseñanza-aprendizaje sin dejar de lado la parte afectiva, que juega un papel importante en la estructura del sujeto.

La visión que aportan estos autores, nos permite vislumbrar a un profesionalista perfilado y capacitado para que pueda intervenir en las instituciones educativas, poniendo al servicio y a las demandas de ésta sus conocimientos, herramientas y estrategias, impactando no sólo en el fortalecimiento del aprendizaje del sujeto, sino también en la cultura institucional, en los objetivos y la labor del docente con quien buscará realizar un trabajo en conjunto.

Logrando así superar la visión normalizadora que ha empañado a la educación y sugerir “otros lenguajes” que repercutan positivamente en la práctica educativa, y que por ende sean generalizables en otros contextos. Pero este es un proceso paulatino que aún no se ve reflejado en el contexto real, a continuación abordaremos algunas de las barreras que no permiten que la participación del psicólogo despliegue las funciones antes mencionadas.

3.1.2 Barreras para el cambio en la intervención del psicólogo.

Los avances sociales y la “nueva” visión que se tiene en torno al campo semiótico de la discapacidad, no han repercutido como se esperaría en la labor del psicólogo pues sus funciones siguen centrándose en el diagnóstico y evaluación. Esto no permite que exista una verdadera transformación en su intervención, pareciera que más allá de la visión que otros profesionales o aquellas personas que reciben sus “servicios” tienen acerca de su labor, son los propios psicólogos quienes se resisten al cambio y a abandonar las prácticas tradicionales.

La resistencia a transformar su labor, quizá como plantea Farrell (2009) se debe al miedo de perder su identidad profesional y su rol característico, pues las demás funciones que podría realizar, como la consulta o el asesoramiento, no requerirían su exclusiva realización, como sucede en UDEEI podrían ser otros profesionistas como el trabajador social o el propio docente (regular o especialista) quienes cumplan con estas tareas con lo cual el psicólogo perdería su rol distintivo dentro de los centros escolares quienes podrían revalorar la necesidad de contratarlos.

Visto así es más fácil continuar justificando su rol a través de la evaluación de individuos, pues además en las prácticas reales esto es lo que se espera de ellos; quedando como plantea Franze (2012) la tarea psicológica anudada a lo patológico, aunado a esto la confusión sobre sus labores surge del poco conocimiento y valoración de su profesión pues, aunque la literatura plantea como principales funciones, el “diagnostico” de los sujetos con base en tests que sólo buscan etiquetarlos y establecimiento de una intervención que favorezca su “reinserción”, los cambios y

avances que trajeron las políticas de inclusión educativa exigen poner en el centro de su labor sus aportaciones en cuanto a los procesos de interacción y recomposición de las prácticas, sin embargo, esta aún no es una demanda que se haga del psicólogo en los prácticas cotidianas, quedando sólo en la utopía.

Hechos que denotan que las transformaciones no se han trasladado a nuestra realidad, pues si de verdad se llevara a cabo un proceso inclusivo pleno que permita la convivencia y la aceptación de la diferencia, los profesionistas tendrían en claro que su labor debe encaminarse a que cada miembro de la comunidad escolar alcance el óptimo desarrollo en todas sus dimensiones, cuyas intervenciones estén centradas como plantea Tamarit (2018) bajo el principio de que:

Toda persona puede progresar si cuenta con el apoyo adecuado, de forma que si una persona no avanza en sus competencias y en su funcionamiento en el día a día, ya no nos podíamos escudar en las limitaciones que generaba el déficit o trastorno concreto sino que interpelaba directamente a nuestra acción profesional (p. 115).

Seguir este principio implicaría una transformación profesional que busque más que una intervención una colaboración, constituyendo una verdadera alianza entre el psicólogo y el sujeto, que conlleve una relación simétrica, frente a los estilos previos que siempre marcan una división entre el “*nosotros*”, los profesionales, quienes saben todo sobre “*ellos*”, las personas socialmente vulneradas, que no tienen oportunidad de plantear sus inquietudes y necesidades.

Pensar en nuevas formas de relación nos invita a instaurar nuevas semióticas de recepción, la *semiótica* es entendida por Gallegos (2014) como un “proceso natural que se relaciona con el sentido y la capacidad “natural” del hombre de construir y generar significaciones” (p. 85), de esta manera lo semiótico no puede ser pensado fuera de la relación con el otro, pues es en esta última en la que se ponen en juego las significaciones, que en el caso de los sujetos de la diferencia se usan para dar cuenta del “*nosotros*” y del “*otros*”.

El mismo autor menciona que construir una nueva relación con el otro implica un “contacto en el que cobre relevancia lo simbólico en términos de producción, transmisión, recepción, etc. entendiendo que este carácter simbólico es el que hace posible la interacción y la comunicación entre sujetos”, pues, como planteamos desde nuestro primer capítulo la producción simbólica de cada cultura y contexto específico determinan o afectan la producción/transmisión/recepción de símbolos y significados que se originan en relación con el otro.

El psicólogo podría dar cuenta del proceso discursivo a través del cual se construyen significantes y discursos sociales, con lo cual y continuando con Gallegos (2014) busca abrir la posibilidad de:

Avanzar hacia un concepto de intercambio ya no ligado a la idea de transmisión, sino a una comunicación creadora de relaciones intersubjetivas...Esta doble consideración, cognitiva (saber) y pragmática (hacer) de “humanización” de la comunicación permite visualizar a destinador y destinatario ya no “como posiciones vacías de emisión y recepción”, sino como a “sujetos competentes” considerados en su devenir e inscritos en sus propios discursos (p.105).

Es decir, partir de relaciones simétricas, en las que el intercambio sea concebido como un proceso bidireccional que permita y favorezca la construcción de subjetividades, lo cual implica que sea escuchada la voz de cada uno, como diría Skliar (2013) que sea valorada la “cualquieridad” y la “cadaunidad” de los sujetos implicados en la relación, puntualizando estos conceptos, implica que el sujeto sea visto como “cualquiera” en igualdad de oportunidades y valor y como “cada uno” al respetar su singularidad.

Para esto será indispensable re-significar tanto la imagen como la relación con el otro, una aportación la ofrecería el psicólogo al asumir un rol más activo en conjunto con otros profesionales. Tamarit (2018) plantea que:

El rol de las psicólogas y psicólogos se debe orientar al fortalecimiento y supervisión positiva de los equipos de apoyo directo, estando a su lado en los contextos naturales... A su vez, debe asegurar el empoderamiento de las

personas a las que se ofrece un sistema de apoyos y colaborar en la construcción de una comunidad más justa e inclusiva (p.116).

Como vemos la labor del psicólogo a través de un proceso de transformación y deconstrucción podrá estar centrada en el conocimiento de la producción de significados que se tiene de los agentes educativos tanto dentro de los contextos escolares como en el contexto cultural en el que se encuentran inmersos, así como sostener espacios de escucha abiertos a la alteridad, donde se permitan resignificar los imaginarios e identidades construidas en torno a estas figuras, que nos llevarán a construir nuevas relaciones que permitan el despliegue intersubjetivo. Pero para llegar a esto primero debemos ser conscientes de los cambios que esto implicaría en la re-profesionalización tanto del psicólogo como de otros saberes implicados en la “atención” de los sujetos de la diferencia como es la docencia para así destacar la importancia que tiene el trabajo multidisciplinario.

3.2 El docente y su perfil en escuelas inclusivas: Formación Docente

El concebir al psicólogo como la principal figura de intervención de los sujetos de la diferencia puede provocar que el docente se deslinde de su atención, pues no se cree “capacitado” para cubrir las demandas de la diferencia, ya que su formación está centrada en la estandarización, así, su perspectiva plantea muy drásticamente que la atención de determinados alumnos puede entorpecer o limitar el avance del resto, de tal manera que el docente estará limitando el despliegue intersubjetivo y la construcción del aprendizaje, trabajando desde una lógica excluyente.

Con la evolución del denominado modelo psicopedagógico se ha transitado de consideraciones en las que se interpretaba la situación del sujeto con “discapacidad” desde una perspectiva centrada en él mismo y su dificultad, hasta un modelo inclusivo con una mirada fuertemente centrada en la responsabilidad social y de las instituciones respecto de los sujetos, a partir de este modelo el docente en coordinación con el psicólogo comienza a preocuparse y cuestionarse sobre ¿cómo atender a todo el alumnado?, y no cómo atender a unos u otros excluyentemente.

Siendo necesario como sugiere Ocampo (2016) que “los docentes se basen en teorías de ajuste y adaptación ayudando a los futuros educadores a comprender el funcionamiento de la exclusión y la inclusión y sus repercusiones en la construcción del currículo, la didáctica y la evaluación” (p. 59), llevando a la práctica de manera efectiva, un modelo educativo que potencialice la inclusión; siendo necesario e imprescindible que los docentes compartan los principios que conlleva este movimiento.

Podemos vislumbrar una perspectiva docente que se encamina a los principios de inclusión educativa en la cinta Escuela de Rock (Rudin y Linklater, 2003), en esta, suplantando la identidad de su amigo Ned, Dewey se presenta como la figura del docente, se cuestiona el proceso educativo que se desarrolla. Cuando llega al aula, Summer, una estudiante le dice: *“Sr. S, como representante de grupo, quiero darle la bienvenida, la Srita. Denisse nos enseña vocabulario, nos hace evaluación, después nos divide en grupos de lectura y leemos algo de”*, Summer es interrumpida por Dewey: *“La Srita Dumbo, no está aquí, y yo digo que hoy es día de receso”* a lo que Summer lo cuestiona: *“pero Sr. S, esa lista [señala una lista que se encuentra pegada en un muro] muestra el desempeño de todos, recibimos estrellas doradas cuando aprendemos la lección, ¿cómo obtendremos estrellas, si siempre estamos en receso?”*, Dewey observando la lista pregunta: *“¿Qué son estos puntos negros?”*, todos al unísono dicen: *“deméritos”* Dewey extrañado responde: *“¿qué clase de escuela enferma es esta?, mientras yo esté aquí no habrá estrellas, calificaciones o deméritos...habrá recreo siempre”* [rompe la lista], pero Summer lo interpela: *“profesor, yo quiero aprender, mis padres no pagan para ir al receso”*. Dewey se sorprende por la manera en la que los niños han asumido el sistema y su papel como “alumnos modelos”.

Después en una de las primeras charlas que tiene con los otros docentes sobre los procesos de evaluación le dicen: *“estamos discutiendo de pruebas, ¿Qué prueba crees que sea más efectiva? La TASC o el Simon-Binet?”*, Dewey, en parte por su nulo conocimiento y en parte por su personalidad les responde: *“no creo en las pruebas, creo que los niños son el futuro, puedes enseñarles bien, pero tienes que dejar que*

escojan su camino". Probablemente lo que lleva a Dewey a cuestionarse sobre las prácticas educativas, sea que al no ser un "maestro de verdad", no tiene como propio el lenguaje docente y habla desde su propio lenguaje, desde su deseo de enseñar y aprender de los niños que tiene a su cargo, centrándose en las habilidades e intereses de sus estudiantes, que como recordamos son partes indispensables de la inclusión educativa.

Para permitirnos, como Dewey, pensar en nuevas formas de comprender el proceso educativo es necesario que los profesionales que se encuentran involucrados en los contextos educativos, en especial los docentes "tengan una visión y una actitud positiva acerca de la inclusión...una de las premisas fundamentales que se deben cumplir para que el modelo se desarrolle de manera adecuada es que se dé una implicación activa del profesorado y la comunidad educativa en general". (Ferrer y Martínez, 2005, p. 3). Siendo necesario que todos los docentes estén en constante capacitación, orientación y formación; es decir, busquen herramientas que promuevan la educación inclusiva.

Trabajando desde esta misma perspectiva Alemañy (2008) menciona que la problemática de la educación y la falta de preparación en el docente son muy extensas; pone el ejemplo de la situación actual de España, donde ven a los profesores como "sujetos de transformación", cuya denominación se debe a que el docente se convierte en "el intelectual transformativo... que busca crear espacios donde todos tengan las mismas posibilidades, tanto dentro de la escuela como cuando salgan de ella. Es un profesional comprometido con la lucha por la creación de una escuela para todos". (Alemañy, 2008, p.3)

Y aunque esta es una situación que se da en España puede servir de ejemplo para que también en México veamos al docente como una figura que revolucione su práctica a través del movimiento inclusivo, en el que ponga sus conocimientos y estrategias de enseñanza al servicio de las necesidades, aptitudes e intereses de los estudiantes creando espacios de verdadero encuentro donde todos estén en igualdad de oportunidades y que de ser posible su labor sea sostenida e impulsada por las políticas institucionales de cada centro escolar.

Valdría la pena recordar las figuras de docente que se presentan en las cintas *La Sociedad de los poetas muertos* (Haft et al., 1989) y *los Coristas* (Jugnot et al., 2004) las cuales de alguna manera coinciden con la visión del docente como “sujeto de transformación”, pues ambos replantean su función docente creando espacios que permiten tanto el conocimiento y reconocimiento de cada uno de los estudiantes, como su despliegue intersubjetivo; en la primer película tenemos a John Keating un profesor que llega a revolucionar por completo la práctica docente, hace que los estudiantes se cuestionen, rompan las reglas y busquen su propio pensar, su propia voz y sus deseos, les dice: *“hagan de su vida algo extraordinario” “aprenderán a pensar por ustedes mismos, no importa lo que piensen de ustedes, las palabras y las ideas pueden cambiar al mundo”*.

En la segunda se ve a Clement Mathieu un docente soñador que busca desmontar las etiquetas negativas que han sido asignadas a los estudiantes que tiene a su cargo, establece una práctica alterna al formar un coro, que les permite verse de otra forma, los motiva, los hace descubrir que no son aquello que siempre les han hecho creer “niños problema/causas perdidas”, y en especial a Morhage, la mejor voz que pudo descubrir, le dice: *“aunque parezca raro, las cosas que haces no se parecen a ti. Huir, pelear, fingir ser un matón. Tus compañeros quizá se rían, pero tú eres mucho más que eso”*. Ambos docentes transforman su labor, su práctica, y a los sujetos con los que interactúan, dejan de lado al docente tradicional para convertirse en figuras que promueven la propia construcción del conocimiento y la potencialización de sus intereses y habilidades.

Almenta y Muñoz (2007) plantean que el docente pasa de ser un técnico ejecutor de las directrices prefijadas por la institución educativa a ser un agente transformador con una formación reflexiva que implica “conocer la naturaleza de la cultura que enseña, ser consciente de lo que significa una escuela inclusiva, ser crítico, reflexivo, trabajar cooperativamente, ser autónomo y responsable, saber analizar... [con] base a todo esto tomar decisiones” (p. 6). Retomando a los docentes John Keating y Clement Mathieu no cumplen con ese perfil tradicional que se limita a la

transmisión de conocimientos, y se acercan al agente transformador, pero cada uno de maneras diferentes, poniendo en juego su propia personalidad y cultura.

Keating los confronta, es un verdadero revolucionario, los moviliza radicalmente bajo la premisa *“carpe diem”* (aprovecha el momento), pareciera ser que su objetivo es “guiarlos” en el proceso de autoconocimiento que él logró después de pertenecer a la misma institución, es decir, les comparte su aprendizaje previo y cuestiona la cultura institucional (ideologías y valores). Mathieu, por su parte, cuestiona y establece nuevas relaciones de una manera más sutil, él además de docente es un soñador, un músico, que sabe que por medio de la música puede darles una nueva identidad, dice: *“ahora tengo su atención...si los interesas en algo, podrás lograr avances en todas las áreas”*. Aunque también podríamos plantear que su objetivo proviene en parte de un deseo por realizar un sueño propio *“esos niños me inspiran, sabía que algún día alguien tocaría mi música. Soy músico y todas las noches compongo para ellos”*.

Lo relevante es acentuar que el saber docente tiene una fuerte “naturaleza social”, esto es, que lo que se enseña y el rol que asume como profesional no puede ser separado del contexto en que se desarrolla puesto que ni el docente ni ningún agente educativo puede desvincularse de lo social y por ende estará impregnada de las creencias, costumbres, valores e ideologías, además de los prejuicios, miedos y tabúes los cuales también se enseñan y se transmiten, de ahí que cobra importancia que el docente se vuelva un sujeto reflexivo que busque por medios distintos a los tradicionales enriquecer la práctica educativa para favorecer y potencializar el desarrollo integral del sujeto, el cual como hemos planteado ya en varias ocasiones a de partir del reconocimiento de la diversidad.

Siguiendo la misma línea Blanco (2006) plantea que enfocados en la figura del docente es necesario señalar tres aspectos de suma importancia en su encuentro con la diversidad 1) que tanto la institución formadora como el futuro docente trabajen desde y para la diversidad; 2) se promoverá la enseñanza en diferentes contextos ampliando el abanico de realidades a las cuales podrá enfrentarse y, 3) lograr que todo el profesorado sin distinción de nivel educativo, cuente con las herramientas teórico-

prácticas para la implementación de estrategias que permitan la atención a la diversidad en relación a las Necesidades Educativas Especiales.

Es por eso que retomar el término “diversidad” requiere un trabajo colaborativo entre los y las docentes de la escuela, en el que cada cual aporte sus conocimientos y perspectiva responsabilizándose de la educación de todo el alumnado. No obstante, por muy buena actitud y capacidad que tengan los docentes, éstos necesitan apoyo para dar respuesta a la diversidad del alumnado, por lo cual es necesario contar “con otros profesionales que puedan colaborar con los docentes para atender ciertas necesidades educativas de los alumnos” (Blanco, 2006, p. 14). Es por ello que los profesionales que intervienen en los centros educativos deben colaborar más no reemplazarse, creando un colectivo en el cual cada uno aportará desde su especificidad sus conocimientos para desarrollar estrategias que permitirán minimizar o eliminar las BAP’s, logrando con esto optimizar su participación académica y social.

Asimismo como señala César Coll (1996, en Blanco 2006) las funciones a ejercer por los distintos profesionales inmersos en el campo educativo, parten de una colaboración con los docentes, quienes en su mayoría están encargados del análisis, la planificación, el desarrollo y la modificación de los procesos educativos. Este autor plantea, que su proceso formativo engloba 4 principales aspectos:

Formación básica sobre los procesos educativos (currículum, organización escolar, estrategias de enseñanza y aprendizaje, organización del aula, etc.), **formación en los procesos psicológicos básicos** que subyacen al aprendizaje y en las bases sociales y culturales que influyen en los procesos de educativos, **formación sobre aspectos específicos** como es abordar las diferencias en educación y las dificultades de aprendizaje que puedan experimentar los alumnos y alumnas y **formación sobre las estrategias y herramientas** que serán necesarias para la propia labor de asesoramiento a las escuelas (p.15).

3.2.1 Prácticas docentes inclusivas.

El replanteamiento de la formación docente nos lleva a considerar que una alternativa para el cambio podría centrarse en realizar modificaciones en el currículum de formación para que sea un profesional mejor preparado para la enseñanza y tener nuevas estrategias que favorezcan por igual a todos los sujetos; teniendo en cuenta que la finalidad de la educación, es destacar las capacidades de los individuos, generar posibilidades de intercambio y sobre todo potencializar su desarrollo.

Cabe resaltar que la práctica docente, es más que el actuar del maestro en el aula de clases, es entendida como: “una praxis social, objetiva e intencional, en la que intervienen los significados percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso -maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia- así como los aspectos político–institucionales y normativos. (Fierro y Fortoul, 1999, p.21). Es importante reconocer que estamos inmersos en una sociedad cada vez más compleja con una amplia diversidad social, religiosa, cultural e ideológica, que implica una concepción del ser humano y por ende del sujeto de la “discapacidad”, cuya construcción es necesario transformar para centrarnos en una noción de diversidad que abra la posibilidad de comprender e ir al encuentro del otro.

Prado (2006) menciona que “en la manera de percibir a las personas con necesidades educativas especiales, la tendencia es de mirar las dificultades y no el potencial existente...Hay una noción de la necesidad educativa vinculada a la deficiencia, que... se caracteriza como “falta de”, “lentitud”, “límite”, “imposibilidad” (p. 211) entonces el docente con facilidad asume esta noción que lo lleva a creer que el sujeto de la diferencia sólo se verá beneficiado a partir de una enseñanza simple y tardía, puesto que su desarrollo se concibe como menor.

Cuando la perspectiva es la anterior, es necesario mirar introspectivamente las prácticas debido a que si en realidad se desea iniciar la construcción de una escuela inclusiva, hay que tener una visión diferente, donde el docente se transforme y se adecue al perfil que le demanda la escuela inclusiva, tomando en cuenta la noción de diversidad para realizar un cambio dentro de las aulas y los centros educativos que nos permitan concebir la educación como una “relación”.

Skliar (2005) enfatiza el planteamiento de la educación como relación, en la que resulta importante ser sensibles a la diversidad, además propone que esto implica replantear los argumentos que han permeado la educación y la atención educativa de los sujetos de la diferencia, los cuales resume en 3 argumentos centrales: completud, futuro y lógica de explicación y de comprensión.

El argumento de **completud**, considera que la escuela es el lugar en el que “algo o alguien debe” ser completado convirtiéndose en un objetivo de los centros escolares, ejemplo de esto lo encontramos en las cintas *Rojo como el cielo* (Bortone y Mazzoca, 2006) y *los Coristas* (Jugnot et al., 2004) en las cuales se parte de la concepción del sujeto de la diferencia como alguien incompleto, en ambas encontramos a sujetos portadores de condiciones vulneradas, en la primera niños con dificultades visuales y en la segunda niños considerados “delincuentes”, quienes reciben una educación que se encarga de encaminarlos a las condiciones de vida “normales”.

En *Escuela de Rock* (Rudin y Linkater, 2003) y *La sociedad de los poetas muertos* (Haft et al., 1989) también se encuentra plasmado este argumento pero como un proceso de completud en aprendizaje y en adquirir comportamientos adecuados y aceptables socialmente, ambas escuelas ostentan ser las mejores en cuanto a parámetros académicos, su labor estará entonces encaminada en transmitir, como lo plantea el lema de la Academia Welton (*La sociedad de los poetas muertos*, Haft, et al., 1989), “*la luz del conocimiento*”, para que los estudiantes se vuelvan dignos representantes de sus instituciones. Como vemos este supuesto no parte más que de la burda comparación con aquello que se piensa como “normal”.

El argumento de **futuro**, es visto como una suerte de temporalidad, pues cree que el sujeto gracias a la educación se convertirá en “lo que debe ser”, argumento que se representa en *La sociedad de los poetas muertos* (Haft et al., 1989) cuando el director de la Academia Welton cuestiona los métodos de enseñanza del profesor John Keating por considerarlos “inapropiados”, a lo que Keating responde: “*creo que la educación consiste en enseñarles a que aprendan y opinen por sí mismos*”, pero el director escudándose en esta suerte de temporalidad pasajera para llegar a lo que

“deben ser” concluye: “*aún no están en edad para eso, Tradición y Disciplina John, prepárelos bien y el resto llegará por sí mismo*”.

Por último, el argumento “**lógica de explicación** (de maestros) **y de comprensión** (de alumnos)”, explicación del “experto” de la construcción del otro concebido como “incapaz”, ese otro que es construido para justificar la labor del experto “no hay maestro explicador sin alumno incapaz previamente construido” (Skliar, 2005, p. 11). Representación de este argumento la encontramos en Rojo como el cielo (Bortone y Mazzoca, 2006) las “reglas” que pregona el director de la institución se encargan de ratificarles “lo que son/lo que necesitan”, sus aprendizajes no pueden ir más allá de lo manual, minimizando al sujeto y su potencial pues como el director lo cree, darles la oportunidad de ser libres sólo los llevara a “*hacerse mal*”, lo mismo sucede en Los Coristas (Jugnot et al., 2004) la institución tiene el objetivo de “rehabilitar a niños problema”, pero se encargan de ratificarlos en esa posición, que todos los niños se crean “delincuentes y problemáticos” y por supuesto se considera que su aprendizaje no es lo más relevante.

Ahora bien, continuando con Skliar (2005) lo relevante es que el docente tenga conocimiento de estos argumentos para que partiendo del reconocimiento de la diversidad pueda replantearlos, así el docente teniendo claro la repercusión negativo que estos han tenido, podrá mejorar la práctica educativa al pensarla como una invitación, como un encuentro en el que se reconozca que los sujetos en tanto humanos somos seres **incompletos**, su acción docente se centra en el **presente** al responder las demandas que sus estudiantes presentan en el momento, pues de otra forma se estaría desperdiciando un tiempo que tal vez nunca reaparezca, y por último no trabajar con identidades terminadas de lo que “es y debe ser el sujeto” pues esto limita el despliegue intersubjetivo de los estudiantes convirtiéndose en un “proceso de empequeñecimiento del otro”, en lugar de esto, el docente buscará **establecer una relación de verdadera escucha** del otro.

Este replanteamiento es realizado en cierta medida por los docentes de las cintas antes mencionadas Giulio (Rojo como el cielo), Mathieu (Los coristas), Keating (Sociedad de los poetas muertos) y Dewey (Escuela de Rock) y aunque de momento

resultaría exhaustivo desarrollar la manera en que cada uno lo hace, sólo resaltaremos el hecho de que todos van en pos de un verdadero encuentro con sus estudiantes que les permite replantearse su quehacer, estableciendo prácticas que van más allá de lo educativo (obra, coro, club y banda de rock respectivamente) y que tienen efectos en los sujetos, en el vínculo entre ellos y por tanto en sus estructuras intersubjetivos, pero que no son del todo comprendidas ni mucho menos apoyadas por las instituciones.

Por tanto, se requiere una visión que se base en una nueva construcción social del sujeto de la diferencia cuyo objetivo central sea abrir nuevos espacios que partan de los principios de inclusión y que permitan el despliegue intersubjetivo, en el ámbito académico, además de esta nueva conceptualización del sujeto, será necesario hacer ajustes en los planes curriculares para que estos apoyen y promuevan prácticas de plena inclusión, el Temario Abierto sobre Educación Inclusiva (2004) señala que el currículo inclusivo:

Debe contemplar todo el conocimiento, competencias y valores que el país desea que sus niños, niñas y jóvenes adquieran...impartir una educación de calidad a los estudiantes, tanto en términos del nivel de participación que genera como de los resultados que se logran; el currículo debe lograr estos objetivos con todos los estudiantes por igual y finalmente el currículo debe tener niveles básicos a los que puedan acceder estudiantes que tienen diferentes niveles de competencia (p.345).

La transición a la escuela inclusiva rompe con lo que Gardner (en Duran y Vega, 2009) plantea como “el mayor error de la enseñanza...tratar a todos los niños como si fueran variantes del mismo individuo” (p.9) cuya evaluación se centra en la capacidad de uno (docente) de transmitir información y la de otro (estudiante) de memorizar y repetir dicha información, sin embargo, como plantea Fernández (2009) ambas figuras (docente y alumno) son diversas en cuanto a sus habilidades y destrezas y por tanto necesitan un currículo más flexible.

A partir de esto surge la propuesta de Carol Ann Tomlinson hacia una Educación Diferenciada que ha de estar reflejada en las aulas y cuyo fin será “reorganizar lo que sucederá en el salón de clases para que los estudiantes tengan múltiples opciones de

acceder a la información, lograr que esa información tenga sentido y expresar lo que aprendieron” (Duran y Vega, 2009, p.9). Este tipo de educación permitirá que el proceso de aprendizaje-enseñanza se vea fortalecido por las diferencias.

En general, el docente tendrá que ser un mediador del conocimiento, que siguiendo a Duran y Vega (2009) se guíe bajo los siguientes principios: implementar estrategias eficaces enfocadas al aprendizaje significativo, ser dinámico y proactivo, comprender los distintos ritmos de aprendizaje, reconocer la importancia de los conocimientos previos para generar nuevos, pero sobre todo reconocer que no todos poseen los mismos y generar experiencias de aprendizaje acorde a las características de sus estudiantes.

Tales características estarán encaminadas a desarrollar al máximo el potencial de todos sus estudiantes al conocer las áreas de fortaleza a través de las cuales implementará estrategias que permitan impactar en el logro de aprendizajes acordes al perfil de egreso. Para esto, de acuerdo con Tomlinson (2003, en Durán y Vega, 2009), el docente tomará en cuenta cuatro rasgos centrales de los estudiantes: **Aptitud, Interés, Perfil de aprendizaje y Afecto.**

También buscará atender las necesidades del propio proceso interactivo entre docente y alumno tales como: **Aceptación** (hacerlo sentir escuchado), **Contribución** (sensación de autoeficacia), **Poder** (hacerlos sentir que pueden tener logros), **Propósito** (que encuentren sentido a lo que están aprendiendo) y **Reto** (trabajo constante para adquirir y fortalecer habilidades). Cabe resaltar que si bien tales necesidades son compartidas por todos los alumnos sus formas de expresión son diversas.

En la película Rojo como el cielo (Bortone y Mazzoca, 2006) tras la tarea que Mirco realiza sobre la naturaleza a través de los sonidos y por la cual es reprendido, su profesor Giulio reconoce, acompaña y motiva a que Mirco desarrolle al máximo su potencia, al decirle: *“tu búsqueda de la naturaleza no estaba mal, nos apresuramos a juzgarla negativamente, ahora tu maestro te trajo una cosa que te puede ser útil [le lleva una grabadora]... Mirco tú tienes algo especial dentro de ti, algo único, te aconsejo que no dejes que nadie te lo quite”.*

Diálogo en el que vemos plasmada las dimensiones propuestas por Tomlinson (2003) la *aceptación* al reconocer su trabajo, la *contribución* al brindarle el apoyo y motivarlo a no perder su esencia y el *poder* pues al darle la grabadora lo insta a continuar lo cual lo hace tener un *propósito*, cuando Mirco comienza a crear una historia con su nueva grabadora y con ayuda de todos sus compañeros y que por ende implica un *reto* a través del cual todos los niños van descubriendo sus habilidades para poder contar de una forma diferente una historia, el profesor Giulio al descubrir lo fascinante de esta labor decide apoyarlos para realizar una presentación dando otro sentido al aprendizaje y en general a la ceguera.

En este ejemplo, Mirco es quien, llega a movilizar la práctica docente de Don Giulio quien se deja sorprender y colabora en su proceso, instaura una nueva relación valorando las dimensiones y necesidades que Tomlinson (2003) propone, permitiendo que el estudiante se convierta en sujeto activo de su propio aprendizaje, sin embargo, el docente no debe esperar a que el estudiante muestre inquietudes como las de Mirco, para replantear su práctica, para esto Vega y Duran (2009) plantean que el docente como agente de cambio promoverá la participación activa de los estudiantes a través de: la **invitación** (motivarlos a aprender), la **oportunidad** (permitirles experimentar su propio proceso de aprendizaje), la **inversión** (a través de una relación personal y particular con cada uno de sus alumnos), la **persistencia** y la **reflexión** de su propia labor docente.

En la película Escuela de Rock (Rubin y Linklater, 2003) podemos ver reflejado la manera en que el profesor puede promover la participación activa a través de las actividades que Vega y Duran proponen; Dewey, el docente suplente, al tener poco conocimiento de su labor profesional, comienza a indagar sobre los intereses y aptitudes de los estudiantes que tiene a su cargo, descubriendo un punto en común, la música. Así, comienza la banda de rock, una práctica distinta al aprendizaje tradicional que favorece también las aptitudes y la cohesión del grupo.

Dewey favorece el proceso interactivo, los motiva, los escucha y ellos se sienten escuchados (invitación), establece una relación particular con cada uno (inversión), además les da la libertad de decidir y hacer (oportunidad, les permite construir su

propio aprendizaje), y potencializa sus habilidades, al grado de plantear: *“Zack es un maravilloso guitarrista y Gordon es un genio, hizo un espectáculo de luces en su computadora, Martha puede cantar un La arriba y Summer será la primer mujer presidente de Norteamérica... Todos son unos chicos geniales, estoy orgulloso de tan sólo conocerlos”*.

En un fragmento de Rojo como el cielo (Bortone y Mazzoca, 2006) podemos ver plasmados con mayor claridad la persistencia y sobre todo la reflexión de la propia labor docente, pues don Giulio comienza a cuestionarse sobre los objetivos de la institución y de su práctica *“¿de qué sirve que los padres vean a sus hijos un par de horas haciéndoles parecer normales?, estos niños son normales”*, puntualizando que Giulio no hace referencia a la “normalidad” estereotipada, sino que el uso de la palabra “normal”, se asemeja más a la idea de “cualquieridad” desarrollada por Skliar, que son como cualquier otro, e intenta reconfigurar esta percepción en el recital final, al seleccionar la historia creada por Mirco y sus amigos, cuando la presentan a los padres de familia les dice: *“decidimos hacer un recital diferente, a veces nos preguntamos qué es lo justo, lo erróneo, lo correcto e incorrecto, aunque no siempre es muy claro, esta vez nosotros al menos quisimos probar porque creemos que la fantasía y el derecho a la normalidad es algo a lo que ninguno debería jamás renunciar. Les pido que se pongan las vendas que tienen en sus asientos”*, presentan la obra y Giulio se maravilla de las reacciones que genera.

El reto para la labor docente es lograr vincular todas las necesidades y dimensiones de los estudiantes y permitirse encontrar nuevos modos de hacer adecuando los elementos propios del aula como: el contenido (qué y cómo), el proceso (cómo los estudiantes logran aprendizajes significativos), el producto (evidencia) y el ambiente de aprendizaje (condiciones propias del salón de clases). Y también del currículo que como dijimos buscará ser flexible, importante, focalizado, atractivo y escalonado para así poder lograr la meta principal que es la potencialización de las habilidades de los estudiantes. (Durán y Vega, 2009)

Apoyando esta concepción Echeita (2006) nos dice que “el objetivo es claro, mejorar el rendimiento y el aprendizaje de todos los alumnos, lo cual no puede hacerse

si de forma simultánea no se presta atención a todo aquello que configura una autoestima positiva de los aprendices y una vinculación positiva con aquellos que son sus iguales” (p. 22). Esto es, tomar en cuenta la parte afectiva, los vínculos que se crean y la satisfacción personal con los resultados obtenidos para lograr un mayor impacto educativo, donde docentes y estudiantes se sientan en un ambiente de colaboración, respeto y compromiso con el aprendizaje.

De tal forma, que “el docente se vuelve responsable del otro sin exigir nada a cambio más que la posibilidad de transformarse en la convivencia” (Hernández, 2015, p.87), dejar de ver a los estudiantes como cabezas que “llenar” y cambiar esta visión por almas que tocar, por sujetos que escuchar y que permitan transformar las prácticas hacia la aceptación y la participación educativa y social. Tal como sucede en la cinta los Coristas (Jugnot et al., 2004) Mathieu ve a cada uno de sus estudiantes de otra manera y con la implementación del coro logra conocerlos más, teniendo un encuentro cercano con cada uno que le permite reconocer: *“todos tienen sueños grandiosos, en los ojos puedo verles el deseo de huir para construir una cabaña en el cielo”*

Pero principalmente de Pierre Morhange dice: *“él no lo sabe pero yo sí, su voz es un milagro...poco a poco saco a mi cantante de su caparazón...haré todo lo que sea para ayudarlo a alcanzar sus sueños”* y descubre que ha logrado tocar su alma en la presentación del coro que hacen para las benefactoras, Pierre se había negado a cantar pero Mathieu en el último momento le da la pauta para su solo y Pierre canta, es entonces cuando Mathieu sabe que su labor ha tenido fruto: *“los ojos de Morhange siguieron mi compás y en ellos, pude leer muchas cosas, el orgullo, la alegría pero también algo totalmente nuevo para él, un sentimiento de gratitud”*.

Como plantea Hernández (2015) el docente ha de realizar una labor desinteresada, pero en este proceso de escucha se instauran relaciones de convivencia que despiertan en los sujetos además de su transformación, un sentimiento de gratitud, así cuando Mathieu pierde su trabajo, su coro lo despide con una canción y le arrojan aviones de papel con mensajes de agradecimiento, es así como el docente también será transformado en la relación pues como él lo dice: *“sentí una explosión repentina de alegría y optimismo, quiero compartirlo con el mundo*

entero” a través de su práctica alterna, reconstruye los significados negativos que se le han atribuido a los sujetos con los que convive y replantea su labor.

La percepción que se tenga de los estudiantes será de suma importancia, pues además de favorecer su propia trayectoria “como agente generador de cultura ejerce una influencia determinante en el éxito de las transformaciones que asumen los centros educativos por convertirse en centros inclusivos” (Meléndez, en Bravo, 2010, p.5). Considerando que el currículo y el concepto de inclusión hacen referencia a la construcción de un Otro, a uno que no ha tenido el derecho de participar en estos espacios educativos, Infante (2010) hace mención a la búsqueda de aproximar a esos otros a espacios regulares construidos social y culturalmente como centros de encuentro en los que exista un continuo proceso de retroalimentación, que permita valorar, construir y de ser necesario resignificar las relaciones y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto nos lleva a cuestionar y replantear gran parte de lo hecho hasta ahora dentro de las prácticas educativas pero “si siempre hacemos lo que siempre hemos hecho, obtendremos lo que siempre hemos obtenido” (Urbanski, en Duran y Vega, 2009).

Surge así, la imperiosa necesidad de transformar las prácticas que conocemos, lo cual se logrará sólo a base de mucho trabajo, esfuerzo, dedicación, preparación y capacitación para los docentes (Padro, 2006). Esto no significa que se tiene que suprimir y desechar por completo el actuar que hasta ahora ha realizado el docente, sino que se plantea una deconstrucción en donde a partir de los elementos básicos, y tomando lo positivo de estos se logre incluir nuevas percepciones en donde será necesario que el docente perciba que el conocimiento se construye a partir del contexto y de las relaciones que se viven cotidianamente.

Mejorar la práctica docente implica por un lado, asumir un modelo de asesoramiento colaborativo que concibe la “división del trabajo como una distribución de tareas con la colaboración entre profesionales...que impacta en el diseño, el desarrollo y la evaluación del proceso de intervención... de forma reflexiva y crítica” (Salvador y Gallegos, 1999, p.3), la relevancia de este modelo radica en hacer partícipes del trabajo a los propios sujetos destinatarios de la actividad profesional.

Por otra parte, implica que el docente adquiera conocimientos diversificados que le permitan dar una atención de calidad propia y acorde a cada sujeto. Con lo cual podrá desarrollar, como plantea Granata (2010, p. 61) “un saber y saber hacer reflexivo–transformador que implica un examen crítico de los valores inherentes a su práctica”, pues sin olvidar que la práctica educativa pertenece a las prácticas sociales debe promover valores acordes a esta como la democracia, justicia y equidad.

El docente podrá ser capaz de “justificar, razonar y validar” los contenidos que ha de enseñar o mejor dicho los contenidos por los que guiará a sus estudiantes como “agente de transformación cultural”, que promuevan nuevos vínculos, nuevos procesos de comunicación y de decisión inspirados en la cooperación y en la colaboración entre pares. Aunado a esto, Granata (2010) señala que tal deconstrucción nos invita a pensar en el vínculo establecido entre los agentes educativos y la organización escolar, pues esto:

...nos posibilita reconocer que las estructuras existen y enmarcan la vida cotidiana de la escuela, pautan la acción y la formación de los sujetos pero no la determinan porque son producciones humanas e históricas y como tales los sujetos concretos tienen la posibilidad de reproducir las condiciones existentes o bien comprometerse en su modificación (p.69).

Retomando las prácticas educativas que vemos plasmadas en *La Sociedad de los Poetas Muertos* (Haft et al., 1998), *Los Coristas* (Jugnot et al., 2004) y *Profesor Lazhar* (Falardeau, 2011), y como se ha desarrollado en los ejemplos analizados a lo largo de este capítulo, los profesores de estas cintas (Keating, Mathieu y Lazhar respectivamente) reconocen la estructura existente en los centros educativos de los que forman parte, pero luchan activamente por no reproducirla, centrándose en algunos contenidos académicos, instauran nuevas prácticas, visibilizan a cada uno de los sujetos con los que interactúan, los valoran como parte esencial de su propio proceso de aprendizaje y como constructores de un cambio.

Pensar en escuelas inclusivas según Stainback y Jackson (2001) implica una ventaja para todos, pues se espera que estas logren beneficiar a todos por igual dado que se centran en la construcción de la independencia, el respeto mutuo y la

responsabilidad, generando con esto un sentido de pertenencia en los sujetos que con las prácticas integradoras no existía puesto que las diferencias eran negadas u omitidas, de esta manera el objetivo del aula inclusiva consiste en “la exploración sincera de las diferencias, en la oportunidad de que los alumnos puedan experimentar y comprender la diversidad presente” (p. 38).

El docente, como agente transformador y bajo una nueva visión, tomará en cuenta la identidad, como parte integral de los niños, su vida y la realidad de cada uno e ir más allá de “aceptar la diferencia”, trabajando activamente para que logren comprender las desigualdades sociales así como coadyuvar desde edades tempranas en cambiar las creencias perjudiciales y tan arraigadas de la sociedad. Las aulas pueden convertirse en comunidades de apoyo si el docente promueve el respeto por las diferencias y da oportunidad de que los estudiantes construyan sus propios vínculos interactivos.

Pero no sólo es la decisión de cambiar, sino de deconstruir a través de un proceso reflexivo, aquello que a lo largo de años ha sido incuestionable tanto de los saberes como de las prácticas y determinar qué demandas sociales se intenta “resolver”, esto es, a qué retos y desafíos nos enfrentaremos y sobre todo si tal transformación nos permitirá construir una nueva visión que luche contra las desigualdades, la clasificación, la segregación, la exclusión, los prejuicios y falsas creencias.

4. Alteridad, un encuentro para la convivencia

*“La oscuridad no es desconocida para mí,
escóndete me dice...
Aprendí a avergonzarme de todas mis cicatrices...
pero no dejaré que me derrumben,
sé que hay un lugar para nosotros...
Soy quien debo ser, este soy yo”
(This is me- The Greatest Showman, 2017)*

El desarrollo hecho hasta este punto se ha centrado en visibilizar la conceptualización del sujeto de la discapacidad, encontrando que ésta a través de los cambios culturales, políticos y sociales ha sido revestida de un carácter marginal. Existen infinidad de prácticas tan fuertemente arraigadas tanto en el campo social como educativo que no permiten avanzar en la comprensión e inclusión del sujeto de la diferencia pues como planteábamos en el capítulo anterior, dentro de los contextos reales se han tomado medidas paliativas que simulan una inclusión pero se quedan sólo en la inserción de los sujetos socialmente vulnerados.

Puesto que las prácticas sociales y educativas, se convierten en una representación de la realidad existente, reproducen la estructura social propia de cada cultura, legitimando determinados valores y modos de ser y hacer producto de la hegemonía cultural, este constructo es entendido como el proceso mediante el cual, una clase, “la mayoría-el nosotros” se convierte en dominante de esos “otros” socialmente relegados e impone su cosmovisión a través de relaciones de poder, mediante las cuales sus creencias, ideologías, percepciones, valores, costumbres y principios morales se convierten en “norma cultural”, así la hegemonía justifica, naturaliza y legitima el statu quo.

Este concepto es desarrollado por el filósofo Antonio Gramsci (en Albáñez, 2016) quien plantea que el ejercicio del poder de las clases dominantes era posible mediante la coacción y la imposición, como dice el Sr Harrison, jefe del departamento de tareas especiales en la cinta Talentos ocultos (Gigliotti et al., 2017) *“quien llega primero, [la mayoría] es quien pone las reglas, así ha sido desde las civilizaciones*

humanas”, estas clases dominantes además se valen sobre todo de la educación y los medios de comunicación para asegurar su dominio.

Estos medios educativos y sociales permiten que la cultura hegemónica asigne a los sujetos como pertenecientes a determinadas clases o grupos, cada sujeto comienza a reconocerse a sí mismo a través del reconocimiento con el otro, como plantea Gasca (2006) implica una autoconciencia “una forma en la que el sujeto individual se busca, se observa, se reconoce a sí mismo en la diferencia con el otro, que a fin de cuentas es su semejante”. (p. 54), es justo a este reconocimiento a lo que hace referencia la otredad.

Sin embargo, si ese otro es colocado como alguien ajeno, como alguien en quien no se logra encontrar semejanza, el sujeto pasa a ser objeto de infinidad de cuestionamientos como, quién es, qué necesita, cómo hay que actuar frente a él, etc., que más que conocerlo buscan tranquilizar la ansiedad y la incertidumbre que ese otro representa para la comunidad, en palabras de Skliar (2007a, p.9) “es el otro que nosotros no queremos, que maltratamos, que separamos y aislamos, que profanamos y ultrajamos, pero que visualizamos para hacer de nuestra identidad algo más confiable, más estable, más seguro”. Tal como podemos verlo ejemplificado en la película *Hotel Transylvania* (Murdocca y Tartakovsky, 2012) cuando el conde Drácula dice: *“Otro exitoso año librándonos de ellos, se están poniendo gordos para podernos superar, están usando menos ropa para darles mayor movilidad y poder estrangularnos o abrirnos la cabeza y meter dulces ahí. Malvado villano nunca ganarás”* [observando la foto de un niño].

Cuando ese otro nos moviliza, nos cuestiona, nos inquieta, nos confunde, nos atemoriza, nos sobrepasa, se convierte en una otredad radical que se vuelve inasimilable e inconceptualizable, esa otredad radical es la alteridad, en el caso de *Hotel Transylvania* (Murdocca y Tartakovsky, 2012), la humanidad será la figura de alteridad que irrumpe, ese otro “más otro” que implica un no reconocimiento de semejanza, puesto que representa una afrenta al ideal de la cultura.

En las prácticas sociales cotidianas, retomando a Sinisi (1999), las figuras de alteridad son representadas por sujetos pertenecientes a grupos social y culturalmente

vulnerados por alguna característica particular, así podemos mencionar en cuanto al género a las mujeres, en función de la clase social, a los pobres, de acuerdo al color de piel y etnia, los negros, asiáticos, e indígenas, por pertenencia cultural a los extranjeros y con relación a la capacidad física o mental, a los sujetos de la discapacidad, pues como plantea Skliar (2007a) “la discapacidad...pone en tela de juicio la existencia de un cuerpo..., de una lengua..., de un aprendizaje..., de un comportamiento único y normal” (p.5).

Cuando la frontera de la alteridad nos rebasa por completo y no somos capaces de reconocernos en esa otredad, la tendencia más próxima es la de la exclusión, la del prejuicio y la de las marcas que acentúan la distinción (Jiménez, 2011), nos encerramos y perseguimos a todo costa esos ideales en un intento por “salvaguardar” la identidad del “nosotros”, nos cerramos la oportunidad de dejarnos sorprender, de descubrir que el sujeto asignado al campo semiótico de la “discapacidad” es más de lo que nuestros discursos nos dicen, de reconocer sus realidades y sobre todo de dejarnos transformar por la experiencia.

Es así que en las próximas páginas intentaremos analizar los sentidos y significados construidos en la trama histórico-social en torno al sujeto de la “discapacidad” que lo han colocado como figura de alteridad a través de prácticas naturalizadas, productoras y reproductoras de prejuicios, estigmas e identidades de marginación, que nos permitan abrir un espacio de reflexión para pensar en la posibilidad de instaurar nuevas semióticas de relación y convivencia con la diferencia basadas en experiencias que permitan el despliegue intersubjetivo y que por ende repercutan en la transformación de las prácticas sociales.

Las representaciones sociales construidas en torno al sujeto de la discapacidad, como hemos dicho, en su mayoría replican procesos de diferenciación y marginación que derivan en la “creación” de imaginarios e identidades que ocultan y niegan las diferencias o las aceptan y toleran mientras estas estén fuera de su colectivo (Sinisi, 1999). En este punto podríamos recordar un fragmento de la serie *Atypical* (Leigh y Rashid, 2017) Paige, la novia de Sam, un chico con autismo, propone que el baile se convierta en la “velada del silencio”, con música transmitida por audífonos.

Pero una de las madres se niega a aceptarlo diciendo: *“hice una cita hace como dos meses para que peinaran a mi hija, me costará muy caro, y ahora quieren que lo aplaste con esos pesados audífonos, no me parece”*, Elsa, mamá de Sam, intenta resolver el problema ofreciéndose a realizar todos los peinados, pero otra mamá le responde: *“no es sólo el peinado Elsa, el baile es algo que nuestras hijas han esperado todos estos años, ¿de verdad debemos cambiar todo para acomodar a un chico?, eso me parece triste”*. Elsa añade: *“que mi hijo jamás pueda ir a un evento escolar porque los sonidos son demasiado abrumadores y que jamás lo invitaran a un cumpleaños porque era el niño que no dejaba de llorar; el aislamiento, la soledad, eso es triste, que tu hija...no pueda tener un peinado alto, no lo es”*.

Este intercambio nos permite apreciar como en las prácticas se lleva a cabo un falso acogimiento de la diferencia, un “te acepto” pero con reservas, cuando te vuelves un poco más semejante, citando a Caniza (2010, p.43) “padres de hijos convencionales ven con desconfianza que su hijo sano y perfecto comparta la vida con “los otros””. El considerar la diferencia como aquello que dista de la “mayoría”, de lo “normal” o lo “frecuente” promueve una valoración negativa convirtiéndose más que un reconocimiento de “la diferencia” en una constante obsesión por los “diferentes”, esos otros sobre quienes sigue siendo colocada una identidad marginal y distante, generada y generadora de prejuicios cuyo fin es la exclusión y la discriminación, repercutiendo no sólo en el plano institucional sino en el tejido social y cultural (Granata, 2010), que por ende provoca que el sujeto padezca su condición como una suerte de tragedia.

Pensar en una alternativa que nos permita enfrentar este diferencialismo de clases podría ser reivindicar el sentido que tiene la hegemonía cultural, Antonio Gramsci recuperar su raíz etimológica y plantea que debería ser vista y llevada a la praxis como una guía más que como una imposición, así tendría “la capacidad de unificar y mantener unido a través de la ideología un bloque social que no es homogéneo, al contrario, tiene profundas contracciones de clase” (Gramsci, en Alvarez, 2016, p.158).

Construir esta nueva hegemonía implica generar consensos entre las clases socialmente oprimidas al crear un sistema de alianzas de clases que permita que se

movilice la estructura social dominante, transformando la cultura, la organización y las prácticas, en palabras de Gramsci (en Alvarez, 2016) es alcanzar la **consciencia para sí**, a través de la cual los grupos y los sujetos asignados a estos, llegan a comprender el valor histórico y social que tienen, su función en la vida, así como sus derechos y responsabilidades.

Para esto, sería imperioso abrir espacios donde individuos distintos puedan pensar, dialogar e imaginar juntos nuevas posibilidades de vida, que nos inviten a promover de forma intencional la aceptación y valoración de las diferencias de cualquier tipo para aprender a vivir juntos, logrando la comprensión y valoración del otro, como otro válido y legítimo, respetando los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz (Granata, 2010). En el campo educativo esta propuesta es traducida bajo el lema de “**atención a la diversidad**”, lo cual supone acabar con la visión prejuiciosa de que el sujeto de la discapacidad “es otro diferente” y verlo como un sujeto digno de derecho y respeto, con quien con-vivir. Esto nos permitirá desarrollar “nuevas formas de relación desde una nueva visión de la justicia social”. (Giroux, en Granata, 2010, p.22).

Si esto se llevara a la práctica no habría necesidad de profundizar al respecto, sin embargo, en los contextos reales, en ocasiones se usa la diversidad como un nuevo concepto que permite establecer discursos de lo políticamente correcto, de lo que “debe ser”, puesto que ese otro, esa figura de alteridad para poder formar parte de la diversidad, “debe desvestirse, des-racializarse, des-sexualizarse, despedirse de sus marcas identitarias, ser como los demás [diversos]”. (Duschatzky y Skliar, 2000, p. 4), esto es, el sujeto para poder “formar parte de” a de ocultar su alteridad, dejar de lado aquello que lo vuelve único, pues aún en la diferencia se construyen identidades “normalizadas” a las cuales el sujeto “debe” acercarse.

Sin extendernos en la reflexión recordemos tan solo las películas Rojo como el cielo (Bortone y Mazzaca, 2006) y los Coristas (Jugnot et al., 2004) en ambas vemos plasmado como se pretende llevar a los sujetos a dejar de lado aquello que representa su alteridad, esto es, su “marca identitaria” para cumplir con la identidad que socialmente ha sido construida sobre ese otro, en estos casos “un ciego y un

delincuente”, ambas instituciones como “expertas” en la atención de los sujetos portadores de estas condiciones dictan como “debe ser” ese otro y cuáles son sus necesidades, vemos en las cintas como desde el momento en que los protagonistas de cada película llegan a las instituciones y a lo largo de su estancia en estas se busca por todos los medios que los sujetos se asuman en esa identidad socialmente construida diciendo frases como: “*lo más importante, es que acepte su condición*” y “*aprenda a ser uno más*”.

Así, la diversidad se convierte en una suerte de generalizar bajo el marco de nuestros propios discursos, de nuestro sistema, las representaciones de los otros, esto es, “la mirada del otro irrumpe sobre nosotros y esencializa nuestro ser teniendo como consecuencia neutralizar las diferencias y naturalizar la identidad, el otro diverso es otro desigual que acaba por transformarse apenas en un objeto de reconocimiento” (Duschatzky y Skliar, 2000, p. 8), a veces pareciera que se olvida que ese otro ha existido, ha vivido su propia historia, su propia alteridad, no es que el otro comience a ser a partir de la construcción de discursos entorno a este, el sujeto de la diferencia, el sujeto de la alteridad, etiquetado de una y mil maneras ha existido desde el nacimiento de la humanidad.

La diversidad o la pluralidad en su sentido más amplio como lo plantea Arendt (1997) buscará proporcionar e instaurar un espacio de visibilidad en el que los sujetos sean vistos y oídos y que sea sólo a través de la palabra y la acción que estos revelen *quienes son*; “la pluralidad debe alejarse de las proximidades y fraternidades, porque en ellas los diversos se convierten en uno... la condición indispensable de la pluralidad es el reconocimiento de que somos *alguien* y no *algo*” (p.58)

Por tanto las diferencias cobran relevancia pero ya no para intentar “eliminarlas” o “normalizarlas” y mucho menos tolerarlas como una especie de “generosidad y benignidad”, más bien, las diferencias que colocan al sujeto como figura de alteridad debemos “mantenerlas y sostenerlas en su más inquietante y perturbador misterio” (Skliar, 2007a, p. 20) respetar al otro en su alteridad, saber que siempre habrá algo que se nos escape, algo que no podamos comprender, pero que eso no impide que

podamos entablar una convivencia sostenida en la escucha y encuentro auténtico con el otro, en la que a través de la experiencia transformemos nuestras prácticas.

Jiménez (2011) aclara que la presencia del otro puede convertirse en una invitación a ser trastocado por las fronteras de la alteridad, que dan rompimiento no por las propias personas sino por lo que representan para nosotros, es cruzar esa frontera y sumergirnos en ese espacio de alteridad, donde lo latente es el reconocimiento de sí mismo, esto es desarrollado por Heidegger a través de la noción de mismidad definida por el filósofo como mutua pertenencia “es presentada como unión entre ser y pensar...dado que el ser y el pensar tienen su lugar en lo mismo...en la identidad” (Heidegger, ,p.65), así la identidad no es vista como la igualdad con el otro sino que ésta implica el reconocimiento consigo mismo, de esta manera siendo consciente del mí mismo es que puedo empezar a pensar en el otro.

Complementando esto, Hernández (2015) recupera la propuesta de Levinas quien plantea que si bien nunca podremos intentar ser el otro si podemos hacer esfuerzos por generar nuevas formas de convivencia donde lo que el otro es y piensa se respete. Puesto que “la subjetividad tiene que darse cuenta del puente de su mismidad que experimenta mediante otro, que necesita de sus competencias y recursos más allá de su poder” (Heidegger, en Hernández, 2015, p. 65), esto implica además construir una relación responsable con y desde el otro, vivir realmente la alteridad es asumirse a sí mismo sin despojarse de sí mismo en la relación con los otros.

Decimos que la relación con el otro ha de partir del respeto por su diferencia, un respeto que como plantearía Bleichamar (2008) esté fundamentado en la ética, y aunque se ahondará en este concepto más adelante de momento es importante puntualizar que “la ética siempre está basada en el principio del semejante, es decir, en la forma con la que yo enfrente mis responsabilidades hacia el otro. La ética consiste en tener en cuenta la presencia, la existencia del otro” (p.28), en este encuentro con el otro la premisa central sería: “trata al otro como otro, con respeto” hecho que no sólo repercutirá en la percepción del otro sino que también tendrá efecto

en mí. De esta manera es importante destacar que una relación ética no es posible con el otro mientras se siga invisibilizando al sujeto y su realidad.

Un ejemplo de relación ética en la que se visibiliza al sujeto se encuentra plasmado en la obra cinematográfica *Amigos* (Zeitoun et al., 2011) entre Philippe, un hombre que a causa de un accidente no tiene movilidad en su cuerpo y Driss, un ex convicto que para obtener un subsidio llega a solicitar trabajo como asistente y cuidador de Philippe, se deja ver a través de la relación que entablan, como ambos tienen ese encuentro con la alteridad, esto porque en primera y como se intentará desarrollar más adelante, su encuentro no estará mediado por los prejuicios (ambos colocados como figuras portadoras de marcas negativas, discapacitado y ex-convicto) hecho que les permitirá ir descubriendo en su día a día quien es ese otro.

Driss, al entablar una relación ética, visibiliza a Philippe ve realmente al sujeto, se cuestiona sobre él y su historia y lo motiva a que viva a que deje de lado la idea de que la falta de movilidad lo convierte en un objeto. Como el mismo Philippe lo dice: *“A veces se le olvida que no puedo moverme. Es cierto, no tiene ninguna compasión por mí...es justo lo que necesito que no me tenga lástima”*. Cabe destacar que aunque pareciera que Driss en su actitud descarada y tan fuera de lo común no sentiría empatía por Philippe, es el único que de verdad lo escucha, que reconoce su alteridad y a partir de esta tiende un puente de auténtica convivencia y respeto que no sólo transforma la manera en la que es visto por los demás sino como él mismo se ve.

La significación asignada a los constructos ya sea diferencia o diversidad es mediada por el desarrollo y las interacciones sociales y culturales que establecen el modo en que esos otros, miembros de algún grupo culturalmente marginado, son definidos y colocados en la trama histórico-social, así en la actualidad se pretende dejar atrás prácticas marginales promoviendo la aceptación del sujeto dotándolo de una participación plena en las esferas de las que antes había sido relegado, sin embargo, esto se ha convertido en una “aceptación restringida”, puesto que aunque los principios y el discurso parecieran los correctos, las interacciones continúan reguladas por una gran cantidad de prejuicios, tan profundamente arraigados que pueden pasar inadvertidos, pero es justo esta forma de percibir a los sujetos lo que no

nos permite avanzar, así lo importante es conocer y desmontar los prejuicios para luchar por una sociedad más justa e inclusiva.

4.1 Prejuicios, Estereotipos y Estigmas

La presencia del otro moviliza nuestra conciencia y nuestras certezas desde el primer momento que irrumpe en nosotros, las representaciones hechas acerca de la figura de alteridad que encarna el sujeto asignado al campo semiótico de la “discapacidad” están impregnadas de una marca negativa, pero ¿de dónde viene tal significación? Jacobo (2004) se cuestiona al respecto “¿El niño con discapacidad no nos convoca a un daño?... ¿Pero este daño no será ya un juicio emergente del código cultural? ¿No se trata de un juicio anticipado, que de por sí induce a la idea de daño?” (p.80), esto es, antes de que el niño llegue ya se han depositado en él ciertas marcas, deseos y expectativas y si el niño que se nos presenta es un sujeto con discapacidad, éstas, mediadas por el código cultural emitirán un juicio anticipado, colocándolo en palabras de Jacobo “como “cosa juzgada”” (p.80)

Del Olmo (2005) retoma la definición otorgada por el Diccionario de la Real Academia Española a la palabra prejuicio, definida como: “acción y efecto de prejuzgar, y prejuzgar cómo juzgar las cosas antes del tiempo oportuno o sin tener de ellas cabal conocimiento” (p.14). Los prejuicios en el sentido más básico, fundamentalmente biológico provienen según lo planteado por Allport (en Díaz-Lázaro, 2011) de procesos mentales para simplificar la información que obtenemos del mundo a través de la categorización, sin embargo, estas categorías provienen de un proceso social más complejo que nos lleva a “asumir” esquemas ya elaborados del medio en que crecemos. Con base en esto, Jacobo (2004) plantea que “Los Pre-juicios comprenden un conjunto de juicios de un pasado que sigue presente y actúa irremisiblemente con una contundencia social...Estos Pre-juicios enmarcan y destinan una posición de negatividad para los sujetos denominados con discapacidad” (p. 72).

Teniendo en claro que los prejuicios en su mayoría tienen una raíz social, Jacobo (2004) establece las características centrales que permiten distinguirlos. En

síntesis, los prejuicios son **aceptados** y acatados, cobran **legitimidad social** por el acuerdo de la mayoría, por el imaginario colectivo, y por tanto **no son idiosincrasias personales ni voluntarias**, nos dan un **referente de ideal cultural** a partir del cual se asigna a los sujetos una marca negativa o positiva, regulan nuestras relaciones y por tanto **no podemos vivir sin ellos**, siempre se encuentran **anclados al pasado** se vuelven **inmutables** en el tiempo, son **incuestionables y sustituyen al juicio** limitando la capacidad del pensamiento, la reflexión y acción alternativa, puesto que de alguna manera el prejuicio nos permite **visualizar un mundo ya predispuesto**, en general, **inhiben la experiencia** nos dan un camino de seguridad, así que **para encararlos es preciso** “generar otros significados posibles a través de juicios, argumentos de persuasión que puedan traducirse en acciones” (p. 80-81) esto es, **abrirse a la experiencia.**

Abrirse la experiencia implica emprender un recorrido de encuentro hacia lo desconocido e inesperado, recuperando el planteamiento de Arendt (1997) la experiencia nos permite tener acceso al mundo, a la cultura de la que formamos parte y esto sólo será posible a través del acontecer y del sentido, esto es, “no hay acontecimiento sin mundo común...el acontecimiento es inseparable de la acción y de las palabras que vinculan a los individuos entre sí” (p.32), cada acontecimiento nos revela las acciones, las pasiones, las relaciones dialécticas y además da cuenta de esas nuevas posibilidades de relación que en suma se vuelven trascendentes.

Cabe aclarar que el acontecer es un proceso singular y contingente y como tal ha de centrarse en el juicio más que en el pre-juicio, el juicio, continuando con Arendt (1997) implica un proceso de reflexión que “se trata de pensar con mentalidad extensa...con el compromiso de pensar por sí mismo” (p.35), es estar abierto al mundo; de ahí la importancia de conocer y reconocer los prejuicios puesto que no podemos eliminarlos ni ignorarlos “porque forman parte de nosotros mismos...[y] apelan a realidades innegables” (p.49) no podemos vivir sin ellos, pero si podemos identificar su origen, reconocerlos y sobre todo hacer conscientes los efectos negativos que estos tienen en la manera en que concebimos y nos relacionamos con el otro.

Díaz-Lázaro (2011) plantea que la construcción de los prejuicios puede partir de lo que él denomina sesgos, los cuales además suelen confundirnos al limitar una sincera reflexión sobre la manera en que percibimos la condición del sujeto de la diferencia, dichos sesgos regulan nuestro actuar promoviendo la aparición y arraigamiento de los prejuicios. Estos son:

Sesgo reduccionista plantea que “los “problemas” psicológicos pueden ser identificados y "reducidos" a entes propios del organismo o conflictos intra-psíquicos...contribuye a una visión miope” (p.276) en la cual se descartan conceptos y perspectivas socio-culturales. Es una visión extremista que considera al sujeto como portador, y como único responsable de su condición.

Ejemplo de esto lo encontramos en Rojo como el cielo (Bortone y Mazzoca, 2006) cuando Mirco queda ciego es reducido a esta condición, se le aísla y separa de sus padres y también en Amigos Intocables (Zeitoun et al., 2011), cuando Philippe queda cuadripléjico deja de ser visto como sujeto y es reducido a su condición de “discapacidad” y su participación y relaciones intersubjetivas quedan limitadas a la “rehabilitación” que como podemos ver es más bien una sobrevivencia.

Sesgo universalista lo podemos definir como la “creencia de que los problemas psicológicos pueden ser explicados por procesos comunes a todos los seres humanos... focaliza en los factores que nos unen y compartimos...” (p. 277). Caer en este sesgo también representa una visión extremista, pero en este caso centrada en el establecimiento de parámetros estables, es decir, “identidades especiales” que nos dicen que sujetos pertenecientes a determinados grupos o estereotipos comparten características específicas.

Este sesgo lo encontramos representado en las obras cinematográficas Hotel Transilvania (Murdocca y Tartakovsky, 2012) en la cual la humanidad es concebida de cierta manera, en su mayoría negativa, por Drácula “todos los humanos son unos monstruos” y también en Los idiotas (Windelov y Von Trier, 1998) aunque la función del grupo creado va más allá de aparentar ser un “idiotas” y obtener beneficios, en un primer momentos cada uno actúa a partir de eso que se cree que es la “discapacidad”. Y en nuestra vida diaria cuantas veces no hemos escuchado frases como: “Todos los

chicos con síndrome de down son cariñosos”, “si es autista no le gusta el contacto con otros”, “todos son iguales, no hay diferencia”.

Sesgo de benevolencia se basa en la creencia de que “nuestras intenciones son buenas y por lo tanto no poseemos los mismos prejuicios sociales y culturales que el resto de las personas...se fundamenta en la motivación psicológica de preservación y aumento de nuestro autoconcepto” (p.277). Caer en este sesgo implica negar la diferencia, “creemos” actuar de forma correcta, asumiéndonos como buenas personas guiados por las mejores intenciones, pero con esto sólo reforzamos nuestro auto-concepto, pues se mantiene una relación en la que se considera que el sujeto “necesita” de nuestra “buena voluntad” reforzando la noción de minusvalía.

Este sesgo podemos identificarlo en Talentos ocultos (Gigliotti et al., 2011) en donde debido a la época en que se vive se considera que los sujetos de raza blanca son “superiores” frente a los demás y cuando se les da un lugar es como subordinados, como en el caso de Katherine, Dorothy y Marry quienes forman parte de la NASA pero como “calculadoras”, sus jefes les dicen: *“les damos trabajo, les permitimos participar, deberían estar agradecidas por eso”*, como podemos comprender en este diálogo, ellos, “los blancos” son benevolentes para con ellas pero no reconoce que la labor que desempeñan es muy importante y mucho menos admiten que el trato que les dan es discriminante, recordemos la frase que Mitchel, la jefa de supervisoras, le dice a Dorothy tras ratificar su posición jerárquica: *“a pesar de lo que creas no tengo nada en su contra”* a lo que Dorothy sonriendo responde: *“lo sé, sé que de verdad cree eso”*.

En síntesis, estos sesgos sólo nos llevan a replicar prácticas de discriminación y exclusión. Los prejuicios no deben ser el centro de nuestras interacciones pero tampoco tienen que ser anulados, más bien han de ser reconocidos, pues como plantea Díaz-Lázaro (2011, p. 278) “identificarse como alguien que reconoce que hay diferencias en cómo somos tratados de acuerdo a pertenencias grupales y que lucha por la justicia social” nos permite ser conscientes que no tenemos control en la aparición de prejuicios, pero sí sobre la manera en la que estos afectan nuestras posibilidades de relación.

Tal como lo hace Driss en Amigos Intocables (Zeitoun et al., 2011) pues el hecho de que se cuestione algunas áreas de la vida de Philippe, como el que no pueda sentir nada del cuello para abajo, o sobre la sexualidad permiten vislumbrar que Driss reconoce sus prejuicios, tiene ideas preconcebidas de quien podría ser ese otro, pero en la relación no busca ratificarlas sino que se abre al encuentro con la alteridad, encuentro a través del cual puede desmontarlos y establecer una relación de escucha que además lo transforma.

Otro ejemplo nos lo ofrece Atypical (Leigh y Rashid, 2017) aquí Doug, papá de Sam, reconoce que ha puesto una barrera con su hijo, nunca ha sabido como relacionarse con él pues justo no lograba superar y tal vez no era del todo consciente de los prejuicios que tenía sobre la condición de Sam, en una plática que tiene con Julia, psicóloga de Sam, le dice: *“hay una parte de mí que se avergüenza, no sé, ya no siento lo mismo, ni quiero comportarme así, pero seguiré tratando de entenderlo y de lidiar con esto, realmente lo lamento”*, este reconocerse como alguien que sabe que su manera de concebir a su hijo a través de estas ideas preconcebidas ha coartado la posibilidad de establecer una verdadera relación de escucha y aceptación con él, le permitirá a través de la convivencia, reflexionar y encontrar la manera de hacer frente a sus pre-juicios para así establecer una nueva relación padre-hijo.

Como hemos dicho ya los prejuicios son ideas preconcebidas en torno a algo/alguien y como tal tienen su base en el sistema cultural de valores, este sistema es construido a través de los imaginarios sociales que se erigen culturalmente y que Bélgich (2004) denomina “Significaciones Imaginarias Sociales...Éstas orientan en un sentido general a esa sociedad, le permite establecer el porqué de su existencia, y también el para qué de la misma...también empapan, impregnan con su sentido, la vida concreta de los sujetos” (p.15) esto es, las significaciones nos permiten como sociedad dar sentido a todo aquello que va “apareciendo” y regulan el comportamiento individual.

Esta interpretación social nos da cierto orden, sin embargo, cuando las ideas y creencias se van arraigando de tal manera que las mismas se vuelven incuestionables siguiendo a Bélgich (2004, p.19) “se revelan...como un molde donde lo trascendente

determina...de una vez y para siempre, como será esa sociedad y cuáles serán sus derroteros a partir de lo que el imaginario establece a través de sus S.I.S [significaciones imaginarias sociales] y sus mitos”, el mito es construido también como significación social que le da sentido a las prácticas sociales, permite “el establecimiento de jerarquías por un lado, y por el otro, integra diferentes partes del cuerpo social” (p.19).

Estas dos funciones del mito posicionan y asignan al sujeto en determinado lugar, como en el caso del sujeto de la diferencia, quien es colocado en el campo semiótico de la “discapacidad”, que en su mayoría implica exclusión y marginación, pero también hay prácticas específicas que se encuentran recubiertas de mitos como lo es la sexualidad, tema que será abordado a continuación. Antes de avanzar en los mitos y prejuicios de la sexualidad y de la sexualidad de los sujetos de la diferencia, aclaremos a que hacemos referencia con este término.

La sexualidad no se refiere única y exclusivamente a la reproducción o genitalidad sino que abarca todo un desarrollo tanto biológico como psicológico y social, Casarella (en Tallis, 2010, p. 18) plantea la sexualidad como una condición psíquica universal “inherente al ser humano, y que se expresa en todo lo que la persona hace como parte integrante de su personalidad”, la sexualidad se verá diferenciada a partir de las prácticas sociales y del sistema cultural de valores, en que el sujeto este inmerso. Como parte constitutiva de la personalidad, Rivera (2008) lo concibe como un modo propio de ser, de sentir, expresarse a los otros y vivir, y como tal cada persona lo desarrolla y enfrenta a partir de sus propios recursos y experiencias.

Así concebida, las diferencias en el vivir sexual no estarían en las capacidades físicas o mentales puesto que el sujeto denominado en el campo semiótico de la “discapacidad” tendrá también deseos de explorar su cuerpo, de relacionarse con sus compañeros y establecer lazos afectivos con su familia y amigos, y así lograr una participación activa en su contexto social que repercuta de forma positiva en las demás dimensiones que conforman su identidad. Rivera (2008) plantea además que la

vivencia de la sexualidad permite “aceptarse a sí mismo/misma, vivir a plenitud, apropiarse de su cuerpo y tomar sus propias decisiones con respecto a él”. (p.160)

Como lo podemos ver representado en Amigos (Zeitoun et al., 2011) cuando Driss cuestiona a Philippe sobre cómo logra experimentar placer le dice: *“cuando quieres tener intimidad, ¿cómo lo haces?”*, Philippe le responde: *“te adaptas”*, pero Driss al no lograr comprenderlo le vuelve a preguntar: *“entonces, ¿eres capaz de hacerlo o no?”* y Philippe en tono sarcástico le dice: *“seguramente no te has dado cuenta que no siento nada desde el cuello hasta la punta de mis pies”* y después añade: *“si puedo, pero es complicado...a veces ni siquiera es mi decisión. Aprendes a encontrar placer en otras partes”*, pero Driss más confundido le cuestiona: *“y ¿cómo?”* Philippe concluye: *“¿No te imaginas?, por ejemplo las orejas son muy sensibles, es una zona erógena y es placentero”*.

Encontramos que la sexualidad en sí misma se coloca como un tema tabú, que es aún más arraigado en los sujetos de la diferencia, el principal prejuicio, mito o creencia que se tiene es que la sexualidad en el sujeto de la “discapacidad” pareciera que no existe, su sexualidad está “condenada al mutismo” (Orrego y Calquín, 2017, p.156), la discapacidad en su posicionamiento desigual implica también ausencia de sexualidad.

Murillo y Richmond (2005), categorizan los mitos en torno a la sexualidad de los sujetos de la diferencia en tres grupos, en primera aquellos giran en torno a la **reproducción**, poniendo de manifiesto el temor de procrearse pues surge la idea de la transmisión genética de la condición del sujeto, es esta parte de la sexualidad la que suele ser más visibilizada socialmente, se han creado una serie de políticas de salud pública que parten de la creencia de que “lo mejor para ellos será que no se enfrenten a la maternidad/paternidad puesto que sería un niño cuidando a otro niño”, principalmente estas políticas están encaminadas a la esterilización y a la reducción del deseo sexual, cuyo fin es producir tranquilidad en los padres, y como plantea Foucault (en Orrego y Calquín, 2017) será un ejercicio de poder y control sobre el cuerpo. “El despliegue de la sexualidad de las personas... [Asignadas al campo

semiótico de la discapacidad] no aparece como algo que regular, sino derechamente algo que anular”. (p. 155).

Dentro del segundo grupo Murillo y Richmond (2005) colocan aquellos mitos relacionados con la **sobresexualización**, considerando que “su sexualidad está exacerbada y no tienen control” (p.7), este mito puede ser el detonador del surgimiento del primer grupo pues se tiene la creencia de que debido a la demostración pública de comportamientos sexuales “sólo piensan en lo sexual”, así siguiendo a Rivera (2008) se les considera “peligrosos” e incapaces de “controlar” sus emociones y deseos, ejemplo de esto son los sujetos con síndrome de Down.

En las obras cinematográficas podemos encontrar un ejemplo en Lars y una chica de verdad (Aubrey y Gillespie, 2007) puesto que el hermano de Lars, un chico con autismo, considera que el hecho de que Lars dotara de “vida” a Bianca, una muñeca inflable, para poder a través de ella vivir de alguna manera su sexualidad le parece un hecho grotesco y hasta cierto punto enfermizo, considera que Lars es incapaz de controlar sus deseos y emociones, sin embargo, como vemos en la cinta para Lars, Bianca es un recurso para poder vivenciar y descubrir su sexualidad.

Por último, tenemos aquellos referidos a la **asexualización**, que se presentan como el extremo opuesto del anterior al “creer que por su condición no se presentan necesidades de afecto y vida sexual” (Rodríguez, en Murillo y Richmond, 2005, p.8) esto es, se cree que el sujeto de la discapacidad no tiene sexualidad y por tanto es visto como “eterno angelito”, o como alguien que no “tiene” deseos de afecto como en el caso del autismo, sin embargo, como vemos en Atypical (Leigh y Rashid, 2017) esto no es así, Sam es capaz de sentir afecto por los demás y también desea recibir afecto aunque por diferentes medios, Sam dice: *“a veces cuando me tocan, me hacen sentir nervioso, no me gusta que me acaricien deben tocarme fuerte, con presión”*, no le agrada el contacto físico “normalizado”, pero esta diferencia no implica que no esté habitado por el deseo.

Siendo este último mito el que más repercuten en la subjetividad, el sujeto de la discapacidad es concebido y tratado a lo largo de su vida como niño, como plantea Tallis (2010) esto implica que se tiene la creencia de que “no podrá hacerse cargo de

sí mismo”, “no será responsable, ni independiente” y como tal pareciera que “nunca va a crecer” y de ahí se desprende otra creencia, el sujeto denominado en el campo semiótico de la “discapacidad” “no necesita información sobre sexualidad, pues tienen cosas más importantes en que pensar que el sexo”. Mito que además es asumido por los propios sujetos anulados, aunque es más una suerte de “acostumbrarse” a que tal vez eso no pueda suceder como lo dice Sam, en *Atypical* (Leigh y Rashid, 2017): *“a veces me siento a pensar en las cosas que no podré hacer como investigar a los pingüinos en la Antártida o tener novia”*.

Además cuando Sam comienza a exteriorizar su deseo de tener una relación de pareja, Elsa, su mamá, de inmediato se preocupa y se pone a la defensiva pues cree que “no está preparado para eso”. Va con Julia, la psicóloga de Sam y le dice: *“agradezco tu interés y que trates de ayudarlo, pero las cosas que dificultan el día a día de mi hijo, como interpretar señales sociales, mantener una conversación, todas las cosas con las que le he ayudado toda la vida, tienen más peso en una cita y se basan en pura comunicación no verbal y Sam las interpreta literal...Sam se ve muy bien, no quiero presión, porque de por sí las relaciones sociales son difíciles para los neurotípicos, no quiero poner esa clase de presión sobre mi hijo”*.

Julia intenta explicarle la situación y demostrarle que existen estrategias que le pueden permitir a Sam entablar relaciones interpersonales y que este también es un ámbito importante de su vida, *“estudios han demostrado que sólo el 9% de los adultos con autismo están casados, pero no porque no quisieran, sino porque no sabían cómo hacerlo. Tu hijo siente el mismo deseo que todos de que lo amen, ¿Por qué no satisfacerlos?”*. Esta conversación nos permite comprender la manera tan profunda en que actúan los mitos y los prejuicios, recordando los sesgos, Elsa se guía por el de la benevolencia pues de verdad ella cree que limitar el despliegue sexual de su hijo, es hacer “lo mejor para él”.

Por tanto conocer, reconocer y desmontar cada uno de los mitos y prejuicios existentes en torno a la sexualidad de los sujetos asignados al campo de la “discapacidad”, permite poder configurar un nuevo espacio de relación, a través de la escucha y el respeto, que le permita al propio sujeto construir y vivir su sexualidad,

establecer una nueva forma de sentir, de sensibilizarnos a la realidad y visibilizar al otro más allá de su diferencia, desvincularnos de la anulación y negación de determinadas dimensiones como la sexualidad, para así poder establecer una nueva relación que haga posible el comprender y convivir a través de relaciones simétricas.

Pero como plantea Arendt (1997) para disipar los prejuicios antes hemos de descubrir “su contenido real” (p.54), redescubrir los juicios anteriores sobre los que se han construido pues siempre ocultan un pedazo del pasado, y como hemos podido resaltar a lo largo de estas cuartillas en el caso del sujeto de la discapacidad estas creencias están basados en representaciones negativas, producto de un imaginario social, que cuenta con el asentimiento de los demás sin necesidad de la evidencia y como tal resulta una labor difícil disolverlos, además es bajo esta premisa que las sociedades “admiten a unos determinados tipos humanos y excluyen a otros” (p.53).

Del Olmo (2005) menciona que a través del contacto cotidiano y el “sentido común” (regulado por los prejuicios, mitos y creencias) se construyen estereotipos. Los estereotipos según Del Olmo (2005), Sinisi (1999) y Díaz-Lázaro (2011) consisten en asociar un conjunto simple de ideas sencillas, generalmente adquiridas de otro, a una categoría; es decir, cuando se habla de estereotipos, normalmente, aunque no siempre, se refiere a categorías de seres humanos.

Los estereotipos comparten con los prejuicios dos aspectos: Se trata de un conjunto de ideas y se suelen atribuir a grupos de personas, en torno a una característica en particular ya sea física, mental o comportamental, siendo un aspecto importante su uso, puesto que los prejuicios, retomando a Arendt (1997, p.54) “alude al subsumir clasificatorio de lo singular y particular bajo algo general y universal”, es decir se emite un juicio bajo determinados criterios regulativos, pero este juicio acaba convirtiéndose en un medio para seguir juzgando y clasificando a los sujetos.

Para Perrot y Preiswerk (en Sinisi, 1999) el estereotipo se compone de dos elementos fundamentales: la **simplificación** y la **generalización**. “A través del primero, la realidad es simplificada en la elección de elementos específicos, omisiones conscientes y olvidos (...) por la generalización una misma categoría es definida según

un grupo de conceptos sin reflexionar sobre las excepciones (...) cuando se ha visto a uno, se han visto a todos". (p.128)

A través de las obras cinematográficas vemos reflejados los estereotipos y sus elementos principales, por ejemplo la **simplificación** en la serie *Atypical* (Leigh y Rashid, 2017) Sam, pese a que es un chico independiente y con deseos de alcanzar nuevas y mayores metas, en la mayoría de las relaciones es reducido a su condición de autismo, como Elsa, su mamá, quien en ocasiones deja de lado todas sus potencialidades y sólo se centra en aquello que se le dificultara debido a su "condición", por su parte la **generalización** la vemos en las obras cinematográficas *Los coristas* (Jugnot et al., 2004) "todos los internos son delincuentes que no merecen ni tendrán ninguna oportunidad" o como ya decíamos, en *Hotel Transilvania* (Murdocca y Tartakovsky, 2012) Drácula tiene una idea generalizada de lo que es la humanidad que se resume en "monstruosidad", idea que surge después del linchamiento del que es víctima su familia y que provoca la muerte de su esposa.

Tenemos de esta manera que los prejuicios y los estereotipos construidos como una especie de mitos en torno a lo que es el sujeto, fundamentan el sistema cultural de valores y nos llevan a naturalizar las actitudes que se tienen ante aquellos que representan una figura de alteridad, en este caso aquellos asignados al campo semiótico de la "discapacidad", hecho que tiene repercusiones principalmente negativas, puesto que para la cultura el sujeto de la "discapacidad" representa un malestar, llegando al punto de culpabilizar al propio sujeto de ser posicionado en ese lugar de marginación, pues erróneamente se cree que las prácticas discriminatorias son resultado de que el sujeto "sea lo que es". Esta suerte de hacer padecer al sujeto su condición se da a través de un proceso de estigmatización.

Goffman (2008) menciona que desde los griegos se utilizaba el término estigma para referirse a signos corporales con los cuales se intentaba exhibir algo malo y poco habitual en el estatus moral de quien lo presentaba, es el mismo autor quien en 1963 define el estigma como "un atributo altamente desacreditador construido en relación a determinados estereotipos y marcas de las cuales son supuestamente "portadores" algunos sujetos y que significan posicionamientos desde quien los construye..." (Sinisi,

1999, p. 19). Continuando con Goffman (2008) hace referencia a tres tipos de estigmas: En primer lugar **deformidades físicas** que se refieren a todo aquello que biológicamente tiene una falla genética, luego están los **defectos del carácter del individuo** que hacen referencia a las perturbaciones, las adicciones, empleo, conductas políticas y por último están los **estigmas tribales** que hacen mención a la raza, nación, religión, estatus socioeconómico, entre otras.

En la actualidad la palabra conserva el sentido original, asignando el mal no sólo a las manifestaciones corporales que implican diferencia, sino y sobre todo al mismo sujeto portador de dichas condiciones que en ocasiones y como se plantea en el último grupo de estigmas, son características “tribales” podríamos decir “comunes” y que no deberían generar una marca negativa, algunos a lo largo del tiempo han ido transformándose reduciendo los efectos negativos que tienen en el sujeto, sin embargo y continuando con Goffman (2008) el estigma es “una marca que legitima un trato discriminatorio hacia la persona portadora de la misma en comparación con aquellas otras que no poseen dicha marca” (p. 32).

De esta manera los sujetos que atraviesan procesos estigmatizadores serán percibidos como “inferiores” recordemos un poco la noción de minusvalía, que encontrábamos asociada a los sujetos denominados con “discapacidad”, se piensa que los sujetos tienen menor valor y que por ende estarán en situación subordinada, así se asumen determinadas actitudes que permiten construir una ideología que justifique la supuesta “desigualdad/inferioridad”. Consecuentemente, el sujeto recibe respuestas negativas que conllevan un trato diferencial, el cual pueden ir del rechazo a la lástima, sea cual sea el camino reflejan la discriminación y la marginación social, y el sujeto pasará de ser blanco de prejuicios a ocupar un lugar como “sujeto perjudicado” (Jacobo, 2004, p. 82), el estigma regula la interacción social y genera un sentimiento de angustia en el sujeto “estigmatizado” y no sólo en él, sino que será una suerte de tragedia que perseguirá también a su familia.

Como podemos ver en *Atypical* (Leigh y Rashid, 2017), Casey la hermana de Sam, también se enfrenta a los prejuicios y mitos contruidos alrededor de la condición de autismo, ella pese a ser una persona que se adecua a los parámetros de

“normalidad” también ocupa un lugar como “sujeto perjudicado” pues no puede vivir su propia vida ya que como ella lo dice “su trabajo como hermana es cuidar de Sam” y está “labor” llega a priorizarse sobre el lograr uno de sus sueños, ir a la universidad de Cleyton.

Así el estigma es producto de las prácticas y de las ideas preconcebidas, cimentadas en las relaciones sociales y que involucran las representaciones (formas de percibir, definir a través de ciertas ideologías y que otorgan sentido a los estereotipos) que se tienen en torno a determinados grupos, estas representaciones además, son generadoras de prácticas concretas, ya que no existe práctica sin representación, puesto que, “las categorías clasificatorias surgen de las ideas que los grupos así constituidos tenían de sí mismos y de los demás” (Sinisi, 1999, p.4), esto es, los códigos construidos permiten guiarnos en las relaciones intersubjetivas y cuando estas son establecidas con figuras de alteridad, también nos sirven para justificar y afirmar la diferencia del “nosotros” frente a los “otros”.

Los procesos de diferenciación (prejuicios, estereotipos y estigma) se transforman en un “mecanismo de defensa que tratará de suprimir la comunicación” entre el nosotros y los otros (Sinisi, 1999) y que además mantienen y justifican sentimientos de superioridad de aquellos que forman la “mayoría” o “normalidad” frente a todos esos otros grupos que representan la alteridad.

4.2 Alteridad e Identidad: construcción de la relación “nosotros-otros”

Los procesos de diferenciación/estigmatización que fueron descritos son mantenidos por la hegemonía cultural, recordemos que en la cultura hegemónica el grupo dominante a partir de sus intereses establece, crea o impone aquello que “debe” realizarse, los valores que “deben regir”, los comportamientos que son aceptables o no y por supuesto lo “bueno”, lo “malo”, lo permitido, y lo que tiene o no valor. En general, la cultura hegemónica establece el “ideal” de sujetos que podrán pertenecer al grupo (nosotros) dejando fuera a los que por diversas condiciones, físicas o

culturales, no puedan acceder a este, así los (otros) son colocados en un lugar de marginación/exclusión social (Sinisi, 1999).

Como puede entenderse, la cultura hegemónica es impuesta mediante relaciones de poder, las cuales involucran el sometimiento y/o la dependencia para “lograr” la dominación y/o subordinación de los grupos minoritarios y socialmente vulnerados, estas relaciones de poder serán traducidos en prácticas asimétricas y desiguales que justifican la pertenencia o exclusión de ciertos grupos, generando a través de los procesos de estigmatización un sentimiento de angustia, miedo e inseguridad de no poder acceder al colectivo en aquellos grupos marginados. (Sinisi, 1999; González y Leal, 2010).

Es así que estas marcas estigmatizantes definen y asignan una representación y trato para los colectivos por medio de “imaginarios sociales”, noción que es definida por Pintos (en D’Agostino, 2014) como:

Siendo esquemas socialmente contruidos que nos permiten percibir, [y] explicar...lo que en cada sistema social diferenciado se tenga por realidad. Los imaginarios sociales operan como un meta-código en los sistemas socialmente diferenciados... y generan formas y modos que fungen como realidades (p.129).

Es así que cada cultura construye e instituye significaciones que otorgan sentido a las representaciones emergentes, determinando las prácticas tanto individuales (privadas) como sociales (públicas), teniendo así que la realidad partirá de estos imaginarios contruidos colectivamente y que serán propios y únicos de cada cultura.

Por su parte, Castoriadis (2010) plantea que estas significaciones cumplen principalmente tres funciones “-estructuran las representaciones del mundo en general, -designan las finalidades de la acción, y -establecen los tipos de afectos característicos de cada sociedad” (p.272), es por esto, que podemos decir que los imaginarios sociales son productores de subjetividad y de ahí que continuando con Castoriadis (2010) resulte importante un trabajo de deconstrucción, a partir del cual se visibilice lo invisible “atender a lo no pensado, a lo omitido” (p.272).

Las significaciones sociales son construidas por los individuos pertenecientes a un grupo social determinado, pero son estas mismas las que construyen y dotan de identidad a los individuos, en palabras de Castoriadis (2010, p. 280) “La sociedad supera al individuo y con ello cumple la primera condición necesaria para servir de fin a la actividad moral. Pero por otro lado empalma con el individuo... La sociedad hunde en nosotros raíces profundas...”. Ante este planteamiento nos gustaría retomar un fragmento del libro Alicia en el país de las maravillas (Carroll, 1865)

“¿Quién eres?”, dijo la Oruga.

“Yo... apenas sé... Temo que no pueda explicarme...

porque yo no soy yo”, replicó Alicia.

“Sabes muy bien que no eres real”,

dijeron Tweedledum y Tweedledee.

“¡Soy real!” protestó Alicia y se echó a llorar.

Humpty, Dumpty le reprocha, “Deberías significar...

¿Para qué supones que sirve una niña sin significado?”.

Como vemos en este dialogo la oruga increpa a Alicia sobre su identidad (“¿Quién eres?”), pero Alicia lo desconoce, sabe que existe pero no hay una relación entre la representación social de una “niña” y su subjetividad y además los gemelos destacan un punto muy relevante, el sujeto existe en la medida en que es reconocido por el otro, en la medida en que se adecua al imaginario social, pues estos como nos dice Castoriadis en algún momento, mediante un proceso semiótico, son asumidas como una identidad para/por el sujeto. Citando a García (2007, p.208) “Las identidades...son construidas dentro, no fuera, de la representación simbólica”, es decir, la representación de nosotros mismos nos es dada del exterior.

Para tener más claro este punto y recuperando la serie Atypical (Leigh y Rashid, 2017) podríamos retomar un fragmento, al inicio de la serie cuando Sam dice: “soy extraño, es lo que todos dicen. A veces no sé lo que quieren decir las personas en realidad y me siento solo, aun estando acompañado”, Sam no se presenta como “el chico autista”, pero reconoce que existe una imagen social que los demás tienen de él y que a través de las interacciones directas o indirectas, pues a veces sólo son

comentarios que escucha, él mismo va construyendo su propia imagen, su propia identidad.

La construcción de la identidad es un proceso que inicia en la infancia, es en la familia donde el sujeto tendrá el primer contacto con el sistema de valores propio de la cultura a través de sus padres, cuando este crece y comienza a ampliar sus interacciones, incorpora conocimientos, normas y valores diferentes de los que aprende con su familia; se relaciona con “otros”, muchas veces diferentes a él, de los cuales como plantea García (2007) construye imágenes positivas o negativas, que en el proceso de conformación de su identidad individual y social adquieren una especial significatividad, pues siguiendo con Castoriadis (2010) “las significaciones no son simple reflejo de lo percibido” (p.229), sino que son construidas en el discurso, en la interacción y comunicación, por medio de símbolos exteriores, signos que serán luego tomados como realidades, hecho que implica un proceso de correspondencia entre lo imaginario y lo simbólico.

En el orden de lo simbólico encontramos, como ya decíamos, el lenguaje y aquellos signos que nos permiten la mediación entre el discurso y el mundo, el sujeto no se constituye como sujeto hasta que no es nombrado, mientras que el orden de lo imaginario “pasa por encima de la mediación entre el discurso y el mundo, restablece la historia, considera la dimensión política y da margen a la construcción de posibles...La historia es imposible e inconcebible fuera de la imaginación productiva o creadora...” (Castoriadis, 2010, pp. 235), en el orden de lo imaginario no hay representaciones estáticas sino que se transforman activa y colectivamente.

Retomando de nuevo la serie *Atypical* (Leigh y Rashid, 2017) conforme Sam va creciendo y ampliando sus relaciones interpersonales incorpora conocimientos y modos de actuar de personas que están fuera de su contexto familiar tal como Julia, su psicóloga, quien lo motiva a descubrir sus deseos y necesidades y lo ayuda a adquirir herramientas que faciliten su participación en los distintos contextos; otra figura muy importante en el proceso de constitución de su identidad es Zahid, su amigo, quien para él “*es la persona más sabia*”, y después, en su ensayo para la universidad Sam escribe sobre su amigo: “*hay alguien que siempre me trata normal y siempre me*

dice la verdad, mi amigo Zahid. Zahid tiene muchas teorías, una de ellas es que las personas con autismo en realidad son las “normales” porque vemos el mundo como es en realidad, son los neurotípicos quienes le añaden otro tipo de significado a la realidad...Cuando veo nuestra amistad no veo a un autista que es amigo de un neurotípico, veo a sólo dos amigos”.

Este fragmento nos permite visualizar el proceso de correspondencia entre lo imaginario y lo simbólico, puesto que la representación construida a través del imaginario social es reforzada o reconfigurada por medio de sus interacciones, hecho que tendrá repercusiones en la conformación de su identidad, como vemos en la serie para Sam estas y otras relaciones son de suma importancia pues le ofrecen otra mirada que lo lleva a re-conocerse en la diferencia (en su alteridad).

Para comprender este proceso de construcción de la identidad valdría la pena recordar el planteamiento de Jacobo (2004) quien a través de 5 supuestos establece que “el sujeto sólo es en **relación**” (p.77) por medio del intercambio social que permite el **lenguaje**, en tanto como código fundante de relación. Dichos intercambios asignan a los sujetos posicionamientos y lugares específicos que llevan al sujeto a elaborar la primera representación de sí mismo, la cual por ende tendrá un carácter de **exterioridad** puesto que es asumida y mediada por el sistema cultural de valores de los padres, esta primer representación será entendida como un **llamado a formar parte de** la comunidad, hecho que conlleva la irrupción del otro en la condición subjetiva, este llamado nos prepara, nos convoca a la constitución de la diferencia, puesto que para saber quién soy yo necesito de ese otro como sostén de mi identidad, este proceso configura una **semiótica de recepción** dependiendo de cómo sea esta habrá una apertura o un cierre a la diferencia.

Complementando lo anterior, Vera y Valenzuela (2012) plantea que una identidad es un intento del sujeto por construir reflexivamente una narrativa personal que le permita comprenderse a sí mismo y tener control sobre su vida y futuro en condiciones de incertidumbre, pero ésta no puede verse separada de la noción de cultura, ya que las identidades sólo pueden formarse a partir de las diferentes culturas y subculturas a las que se pertenece o en las que se participa. En palabras de Vera y

Valenzuela (2012) “los individuos construyen un ajuste entre las prescripciones sociales y la singularidad e idiosincrasia de su biografía” (p. 275), en síntesis, las identidades son construidas dentro del discurso y son apropiadas por los sujetos.

Etimológicamente el constructo identidad, deriva según lo planteado por Solorzano y Rivera (2009) del latín *identitas* que quiere decir “lo mismo” o lo “idéntico”, así pensar en la identidad del “otro” es asumir en parte que se busca o se pretende encontrar en el otro “lo mismo”, lo semejante, eso que nos hace formar parte del “nosotros”, pero cuando no logramos encontrar la semejanza en la identidad del otro, es cuando entra en juego la alteridad pues “si consideramos que al hablar de identidad lo hacemos para dar cuenta de aspectos distintivos que permiten distinguir entre los miembros del “nosotros” (aquellos que son lo mismo) en oposición, en términos de diferencia de aquellos “otros” (que representan la alteridad y que conforman en sí mismo otra forma de identidad” (p.95). No hay identidad sin la relación simétrica con el otro, el otro no está afuera, sino también dentro del uno mismo, de la identidad. La identidad es también la relación del otro hacia el uno mismo, es decir, pareciera ser que la alteridad subvierte la identidad en tanto nos convoca ser otro siendo uno mismo.

Cada uno construye un “yo” que se identifica con un colectivo “nosotros”, que a su vez se contrasta con algún “otro” quien por lo regular representa aquello que nos es ajeno, incomprensible e inasimilable, y que podrían ser "otros culturales" (sujetos provenientes de otros países), "otros" en cuanto a características socio-culturales (los llamados "niños problema", los "violentos", los "pobres", los que provienen de familias "desorganizadas" o monoparentales), y también “otros” en características físicas, cognitivas y sensoriales; todos ellos representan la “otredad radical”, esto es, son entendidos como figuras de alteridad, son esos “otros” que refuerzan un estereotipo diferencial, construido previamente, el cual en su mayoría tiene un carácter de marginalidad y que se contrapone al estereotipo de niño "normal " idealizado, de "buena familia", etc. (Sinisi, 1999).

García (2007) menciona que al hablar de un “otro” como figura de alteridad hacemos referencia a ese otro que nos constituye pero que nos es totalmente ajeno e incomprensible, y como tal pensar en ese otro genera incertidumbre y amenaza. Por

tanto el discurso social a lo largo de la historia ha configurado imaginarios sociales sobre la alteridad. Duschatzky y Skliar (2000) plantean tres visiones que han predominado en el pensamiento moderno en torno a la alteridad.

La primera, **“el otro como fuente de todo mal”**, esto es, “el otro diferente funciona como el depositario de todos los males, como el portador de las “fallas sociales”. Este tipo de pensamiento supone que la pobreza es del pobre, la violencia del violento, la deficiencia del deficiente” (p.4), representación que establece una clara y marcada frontera entre el “nosotros” y el “otros” que mediante estrategias de control y regulación mantienen todas esas marcas negativas fuera del colectivo, al que podrán ingresar siempre y cuando se desvistan de dichas marcas.

Ejemplo de esta visión lo encontramos en obras como Rojo como el cielo (Bortone y Mazzoca, 2006), Yellow (Fernández y Giménez, 2010) y Los coristas (Jugnot et al., 2004) en las cuales es clara la separación que se realiza de los sujetos que representan una figura de alteridad, a instituciones “especializadas” en las que se encargan de “eliminar” dichas marcas negativas al intentar “rehabilitarlos/normalizarlos”, también en ¿Quién muere hoy? (Matthews et al., 2006) se refleja esta visión, pero aquí son los mismos sujetos los que se intentan “desvestir” de esas marcas que los colocan como figuras de alteridad.

Por último en Tenemos que hablar de Kevin (Salerno et al., 2011) esta visión es en primer lugar asumida por Eva, mamá de Kevin, quien desde que él es bebé piensa que “algo no está bien con su hijo” y es reprochada por Franklin, su esposo, quien le dice: *“primero que lloraba mucho, luego que no hablaba, crea su propio lenguaje y te quejas. Tiene problemas de esfínteres como cualquier niño y tú lo ves como una agresión, esto no es nada bueno para él”*, sin embargo, como veremos tras los asesinatos de Kevin será la propia Eva, quien será vista como “depositario del mal” y más aún como aquella que “engendró al mal”.

La segunda visión considera a **“los otros como sujetos plenos de una marca cultural”** según Duschatzky y Skliar (2000) “para esta perspectiva las culturas representan comunidades homogéneas de creencias y estilos de vida...cada sujeto

logra identidades plenas a partir de únicas marcas de identificación” (p.5) esto es, que la identidad de los sujetos se construye sobre la base de diferencias específicas ya sea por raza, etnia, género, religión, etc, que establecen entidades cerradas a partir de un arquetipo cultural, puesto que se considera que todos los sujetos pertenecientes a determinado grupo tendrán las mismas necesidades, pensamientos, en general, que todos vivirán su “condición” de la misma manera.

Esto además produce una fragmentación de la alteridad, pues esta noción es re-categorizada en los diferentes grupos, algunos de los cuales pueden ser más “fácilmente aceptados” a través del multiculturalismo, como en el caso de las mujeres o las personas de raza negra, no es el objetivo de este apartado profundizar sobre el multiculturalismo pero si es importante resaltar que “el discurso multicultural sobre la alteridad provoca una frontera de exilio para algunos de esos otros que no son prestigiosos, que continúan siendo miserables, que serán siempre cuerpos y mentes oscuras e incompletas” (p.7).

En las obras cinematográficas que analizamos encontramos representada esta visión en *Talentos ocultos* (Gigliotti et al., 2017) y *Ray* (Baldwin et al., 2004) ambas se basan en un arquetipo cultural “los negros”, se delimitan los espacios que deberán ocupar, así como las necesidades y las cosas que pueden lograr, pero además de esta condición son portadores de otras como Ray quien también es ciego y esta visión nos diría que “todos los ciegos viven su ceguera de la misma manera” así le preguntan a Ray: “¿cómo puedes caminar por ahí sin bastón o sin perro guía que te conduzca a dónde quieres ir?”. A lo que él responde: “¿Cómo andas tu por ahí sin bastón o sin perro?”, el chofer avergonzado se disculpa por su pregunta y concluye: “sólo que es asombroso lo que haces”.

Mientras que en *Talentos Ocultos* (Gigliotti et al., 2017) además de centrarse en un arquetipo cultural, se limitan las oportunidades laborales cuando no le dan el nombramiento de supervisora a Dorothy pese a desempeñar dichas funciones; así como las oportunidades académicas como sucede con Marry, ella quiere estudiar una ingeniería y es motivada para lograrlo por el jefe del departamento para el que trabaja, cuando los altos mandos se enteran de que ella, “una mujer negra”, se está postulando

para ingresar a la ingeniería, agregan más requisitos uno de los cuales no es posible que lo cumplan personas “negras”, así la Señora Mitchel, jefa de supervisión, le comunica que la vacante no está disponible para ella, Marry replica: *“esa vacante está disponible para cualquier persona calificada”*, sin embargo la Sra. Mitchel continua: *“pero tú no tienes la educación necesaria”*, Marry responde: *“tengo un título universitario en matemáticas y ciencias al igual que la mayoría”*, pero la Sra. Mitchel tajantemente le informa: *“ahora es requisito indispensable cursar una extensión académica en la universidad de Virginia [universidad que era exclusivamente para “blancos”] está en el manual en un anexo agregado”*, Marry molesta le dice: *“cada que hay una oportunidad para avanzar mueven la línea de meta”*, Mitchel concluye: *“yo solo sigo las reglas de aquí y espero que las personas que trabajan para mí las sigan, deberían agradecer tener trabajo”*

Por último, la tercera visión representa al **“otro como alguien a tolerar”**, tolerancia que no parte de un reconocimiento a la singularidad sino que lo que se tolera es un grupo que ha sido socialmente vulnerado, “la tolerancia delimita las diferencias y enmascara las desigualdades” (p.10), de esta manera la tolerancia se convierte en una indiferencia y en una naturalización de las prácticas desiguales pues también esta tolerancia nos haría “justificar” que las políticas públicas deleguen las responsabilidades básicas de atención, derechos, educación, etc. de ciertos sujetos a las “buenas voluntades” de individuos o instituciones, tal como sucede en México con organizaciones como Teletón, centro de “asistencia y atención” para sujetos asignados al campo semiótico de la “discapacidad” y que además por características culturales también son socialmente vulnerados.

En cuanto a las obras cinematográficas esta representación la vemos refleja en *¿Quién muere hoy?* (Matthew et al., 2006) puesto que en la escuela se “acepta” e integra a sujetos como Steven “se le permite estar ahí, formar parte del espacio normal”. Esto es lo que Skliar (2005) denominaría como “un falso acogimiento de la diferencia... tolerar al otro, lo otro, es dejar claro que ese otro, eso otro, es moralmente censurable, detestable y que nosotros somos generosos al permitirle seguir viviendo en esa condición de diversidad” (p.19).

En resumen y como concluyen Duschatzky y Skliar (2000) las tres representaciones asignadas a la alteridad, sólo promueven y refuerzan prácticas de marginación, en la primera la exclusión es clara, colocar al sujeto como portador del mal implica el surgimiento del racismo, la homofobia, xenofobia, etc. colectivos que intentan mantener la barrera con esos “otros”, el multiculturalismo que plantea la segunda visión sólo establece identidades acabadas de las que no pueden moverse son “condenados a no ser otra cosa de la que se es” (p.11), y la tolerancia nos coloca en la indiferencia con un falso acogimiento.

Aunado a lo anterior, Jacobo (2008) plantea que la dificultad principal es que el sujeto debido a estas múltiples representaciones se convierte en una “amenaza”, ya que estas sólo ponen énfasis en evidenciar las fracturas, el quiebre y el desencuentro; de esta manera “el semejante...deja de serlo y se vuelve un diferente, un alter, otro, extraño, extranjero” (p. 123) tal y como sucede con el sujeto de la “discapacidad” quien estará “representando un valor cultural y desde ese significante de discapacidad encuentra una identidad” (p.126).

Identidad que será asumida y/o padecida por el sujeto puesto que la representación construida en torno a la “discapacidad” ha estado a lo largo de la historia signada por el perjuicio, posicionamiento que se ve traducido en las prácticas cotidianas como anulación, como indiferencia o tolerancia todas ellas refuerzan el desencuentro con el otro generando una gran cantidad de respuestas y emociones que tendrán repercusiones en el campo de la subjetividad, retomando las palabras de Jacobo (2008. p. 895) “las significaciones sociales...definen la identidad de los grupos sociales... Es aquí donde lo que se dice o hace no sólo se materializa, sino que se interioriza y constituye lo que llamaremos subjetividad, eso que marca, eso que construye y constituye al sujeto” es la misma autora quien plantea que el perjuicio que se le asigna al constructo social de “discapacidad” deriva en posiciones subjetivas.

En síntesis, tenemos que con base en la identidad que se construya del sujeto como perteneciente al campo de la “discapacidad” y que como tal preconfigura un destino para el sujeto, éste asumirá alguna posición subjetiva, pero debido a que el sujeto se construye en la relación, su destino también alcanzará a su familia y

allegados y estos podrían también asumir tales posicionamientos, siguiendo a Jacobo (2008 y 2011) estos son: vergüenza, compensación, sobre-compensación y el narcisismo como ley suprema.

La **vergüenza** se representa como “angustia” al no poder cumplir con el ideal que la sociedad marca, la condición de “discapacidad” corrobora la “falta”, el incumplimiento de ese ideal “el ser vergonzoso es el ser desnudo, expuesto por su desnudez —física o moral— a darse a ver al otro sin posibilidad de “evasión” (Jacobo y Campos, 2008, p. 901). Recordemos que estas posiciones no son asumidas solamente por el sujeto “portador” sino por la familia, así en *Atypical* (Leigh y Rashid, 2017) Doug, le cuenta a su hija Casey lo difícil que fue para él lidiar con el diagnóstico que había recibido Sam, al grado de abandonarlos por unos meses, *“no es algo de lo que me enorgullezca, fue difícil cuando nació tu hermano, fue difícil tener un hijo que no podía sonreír ni mirarte a los ojos, yo pensé que dejaría de ser “eso” y luego lo diagnosticaron...yo no podía asimilarlo y sentía que empeoraba las cosas y me fui, no fue tu culpa, ni la de Sam, fue mía y me avergüenzo más de mi cobardía”*.

Además del abandono el hecho de que Sam no corresponda con el “ideal”, con la representación que construyó Doug sobre su hijo lo lleva a ocultarlo, de la misma manera en que Julia cuenta que lo hicieron sus padres con su hermano, en una conversación con Doug le dice: *“ellos no querían reconocerlo porque sentían vergüenza, les daba miedo el aislamiento social que acompaña el tener a un hijo diferente, me dan lástima, querían fingir que nada pasaba”*.

Otra posición subjetiva es la **compensación** en la cual el sujeto muestra una identificación con la significación cultural de discapacidad y busca permanecer en esa necesidad de obtener algo que le ratifique la posición en la que se encuentra (miseria) “se detecta una coartada para no curarse, que complica una posibilidad de renunciar al estatuto e identificación con la discapacidad” (Jacobo y Campos, 2008, p.902), retomando a los personajes de la serie *Atypical* (Leigh y Rashid, 2017) esta posición es asumida por Eva, la mamá de Sam, en todo momento ella lo “sobreprrotege” hecho que lo ratifica en esa posición de “necesidad”, ella cree que “él la necesita para hacer todo” y en su afán por mantenerlo a salvo no lo deja ser independiente ni autónomo.

Como cuando Sam decide que él mismo quiere ir a comprar su ropa, Elsa, su mamá le recuerda que ella siempre ha hecho eso por él, pero Sam le dice: *“ya no soy un niño pequeño y puedo hacer cosas”*, Elsa acepta que vaya pero no lo deja ir solo, una vez en el centro comercial le dice a Sam: *“Que fuerte es la luz aquí, ¿quieres tus gafas?”* [Sam niega con la cabeza] y Elsa continua: *“bip, bip, ¿te molesta ese ruido?”* Sam: *“Si, cuando sale de tu boca, yo estoy bien buscaré ropa”*.

Pero Elsa después de hostigar a Sam se dirige a la gerente del lugar para reclamarle: *“Les llamé, les dije justo lo que necesitábamos, hablé con usted y le dije que necesitaba un ambiente especial, un vestidor privado, sin música, con luz suave...entiende lo que se siente ser autista y venir a esta tienda con esta luz tan fuerte, y la música, y las personas empujándose por todas partes?”*. Elsa empuja a la gerente y es expulsada de la tienda según ella *“por ser buena madre”*, sin embargo y como lo reconoce ante Doug, le da miedo pensar en que Sam desee ser independiente: *“no sólo es que le gusten las chicas, primero querrá salir y luego se graduará y querrá salir al mudo y no podremos protegerlo ahí y eso me aterra”*.

El siguiente posicionamiento subjetivo es la **sobrecompensación**, esta se presenta al reconciliarse con la realidad pero pretendiendo superar las expectativas, al tener una idealización “de la “herida”...Lo que refieren las madres como una bendición, acicate al logro, impulso a deslindarse de la identidad...” (Jacobo, 2011, p.178), esto es, se toma a la condición de “discapacidad” como un estímulo que los lleva a realizar, a lograr, aquello que ni siquiera hubieran pensado antes de ser portadores de dicha condición.

Ejemplo de dicha posición lo encontramos en obras como Ray (Baldwin et al., 2004) Ray Charles siendo un niño de 7 años pierde la vista después de la muerte de su hermano menor George, muerte de la cual además se siente culpable. En un primer momento Ray se posiciona en la compensación busca que su madre lo ayude y depender de ella, pero su madre cree que eso no le ayudará y le dice: *“no tenemos tiempo para lágrimas, nadie va a tenerte lástima sólo porque estés ciego. Sólo te enseñaré a hacerlo una vez, te ayudaré una segunda, pero a la tercera estarás solo porque de esa forma es el mundo”*, así un día Ray se tropieza, cae y comienza a llorar

diciendo: *“mamá, ayúdame por favor, te necesito”*, su mamá lo ve pero no se acerca a él.

Ray después de llorar un momento se levanta, comienza a caminar siguiendo el sonido de un grillo, su mamá llora y Ray le dice: *“te escucho también mamá, estas ahí”*, gira en su dirección y camina hacia ella y le da el grillo preguntándole: *“¿Por qué lloras mamá?”* Y su mamá abrazándolo le responde: *“porque estoy feliz”*, el impulso que le da su madre para desarrollar al máximo sus capacidades propicia que Ray Charles supere los imaginarios sociales construidos en torno a la ceguera; otro punto que nos deja ver que Ray se posiciona subjetivamente en la sobrecompensación es que solo tras la pérdida de la vista comienza a desarrollar su gusto y sus habilidades en la música.

Por último, tenemos el **narcisismo como ley suprema** en la cual el sujeto se cree merecer de todo por estar en dicha condición, la cual lo colocará como “fuera de la ley” siendo la excepción a la norma. “se vuelve un disidente que lo lleva a una espiral insensata de indemnización” (Jacobo, 2008, p.902), esto es, el sujeto se aprovechará de su condición para obtener mayores beneficios, el sujeto cree que algo se le debe y pasa del lugar subordinado a un lugar de privilegios, ejemplo de dicho posicionamiento lo encontramos en obras analizadas en nuestro primer capítulo, como el Caballo de dos piernas (Meshkini y Makhmalbaf, 2008) un chico a causa de la explosión de una mina pierde las piernas, tras ese suceso comienza su búsqueda incesante de “indemnización”, adquiere además el poder propio de su jerarquía socio-económica y entonces es capaz de dominar hasta vidas humanas como la de Giah, quien pasa de ser el chico que lo lleva sobre sus hombros a un caballo sin voluntad.

También en la cinta los Idiotas (Windelov y Von Trier, 1998) pese a que los miembro del grupo simulan ser “idiotas”, su objetivo es ratificar esta posición como sujetos fuera de la ley, sujetos que no se rigen por las mismas normas sociales que el resto y que por tanto pueden transgredir la ley sabiendo que no habrá consecuencias para ellos, pueden entrar a un restaurante, comer y salirse sin pagar, pueden mostrarse desnudos a los ojos de todos como cuando van a la alberca pública, reciben miradas de incomodidad pero nadie los censura “los dejan ser” puesto que “ellos no

conocen de límites” y además pensando en el campo de la sexualidad y como pudimos verlo en los prejuicios revisados también estarán fuera de este campo. Kevin de la película *Tenemos que hablar de Kevin* (Salerno et al., 2011) también podría estar colocado subjetivamente en el narcisismo como ley suprema a lo largo de la cinta vemos como Kevin fue colocado desde su infancia como “fuera de” la ley.

La subjetividad se pone en juego en cualquier vínculo, sin embargo, cuando estos procesos de semiosis se dan en la relación con figuras de alteridad, con esos otros que nos resultan ajenos, se genera algo en el orden del trauma, Jacobo (2008) plantea que:

Todo trauma es siempre “en el otro”, en un semejante en el momento en que encuentra algo insoportable e innombrable. A ello se añade que, por la larga historia de producción del significado de discapacidad como un perjuicio para el sujeto que la “padece” la discapacidad también afecta y produce una suspensión en los otros. El pre-juicio de la discapacidad produce la rasgadura y separación entre los unos y los otros, los unos que no reconocen la diferencia en otros por no reconocerla en ellos mismos (p. 904).

Al construirse la relación nosotros-otros como una relación entre opuestos irreconciliables, se está negando que "otros somos todos", porque la diferencia es tal en tanto se constituye como relacional y dialéctica: nos-otros (Sinisi, 1999). Es imposible la existencia de un nosotros sin la presencia de "otros" que interpelen nuestra propia alteridad, “Con esto, se apuesta por introducir la subjetividad y abordar la alteridad...abrirse a la diferencia, a la alteridad, es permitirse la interrogación, intentar apalabrar la diferencia, sin intentar suturar la desgarradura y separación que produce la diferencia tanto en unos como en otros” (Jacobo y Campos, 2008, p. 904).

4.3. **Recomposición subjetiva y transformación de las prácticas sociales desde la experiencia**

A partir de lo desarrollado hasta aquí tenemos que el campo semiótico de la “discapacidad” históricamente ha sido constituido a través del desencuentro, es visto “como lo **otro**, lo **extraño**, lo **ajeno**, lo **externo**” (Jacobo, 2008, p.116) y como tal desencadena un proceso de vulneración que produce y reproduce imaginarios estigmatizadores que no permiten la aceptación ni reconocimiento de las diferencias y que además construyen identidades especiales que buscan a toda costa la “adaptación” de ese otro.

Como plantea Jacobo (2008), la identidad es construida a partir del significante de “discapacidad” “el cual ha sido constituido desde la exterioridad que así lo refiere y le anticipa una identidad de exclusión, de diferencia” (p.126). Esto es, la representación que se tiene del otro como figura de alteridad, parte de lo que el experto, el saber y la historia tiene que decir de “cómo es y cómo debe ser tratado” pero no implica una relación simétrica ni mucho menos una escucha del otro, se hablar por y para el otro pero nunca desde el otro, la relación es de total desencuentro. Así, el sujeto denominado en el campo semiótico de la discapacidad estará asignado, por el hecho de constituirse como tal, a un espacio marcado por la falta, el vacío y la carencia.

A tal posicionamiento es inherente un carácter de exterioridad de la significación cultural de “discapacidad”, estas formas de representación con las que se narra la alteridad minimizan el malestar y delimitan los espacios por donde transitar, hecho que nos lleva a cuestionar la manera en que se producen dichas representaciones pues como plantea Skliar (2007, p.18) “si la cultura es, un territorio de diferencias, el problema crucial es quien traduce a quién y a través de qué significados. Por ello, resulta que la representación de los otros está atravesada por una búsqueda permanente de insinuaciones o formas de denominar a la alteridad”. Esta representación, es un sistema de significación que da accesibilidad al mundo y que es producida dentro de relaciones de poder.

Si bien la alteridad que representa el sujeto de la “discapacidad” nos coloca en la línea de lo inaccesible, lo irreconocible, sólo a través de ir al encuentro de este se podrá pensar en una comprensión que permita construir relaciones simétricas y abrir espacios de verdadera escucha del otro y así hablar desde y no por el otro. Lo cual puede ser comprendido a través del constructo de *concernimiento* que ya habíamos intentado desarrollar en nuestro primer capítulo y que es entendido como un acercamiento, como el establecer una relación de encuentro con el otro en donde el significante de discapacidad sea transformado “en una relación con un sujeto, una mismidad, un prójimo” (Jacobo y Campos, 2008, p. 904).

El ir al encuentro es construir nuevas posibilidades de comunicación que partan de la disposición y de la escucha del otro, y establecer una relación con su humanidad, con su alteridad, esto desde la fraternidad, ser capaces de descolocarnos y descolocar al sujeto de esas representaciones socialmente construidas y poder ver a ese otro como alguien digno de derecho y respeto con quien convivir estableciendo relaciones simétricas, en palabras de Levinas (en Jacobo, 2008, p. 124) esto es:

Abrirse a una fraternidad, una hospitalidad. Realizar incansablemente un llamado, contar con y para él... poder descolocar el significante de discapacidad y asumir una incógnita... construir una vía de relación, de contacto, de enlace. Implicaría un deseo por apalabrarse con el otro, pero desde las propias coordenadas del otro. Estar pendiente de cualquier indicio que venga del otro, como venga, no sobre lo que uno espera, sino estar a la espera del otro. A la larga, el efecto será la reconversión de la discapacidad, por la instauración de una relación con la diferencia.

El pensar la relación con el otro de esta manera implicaría desmontar esas identidades terminadas basadas en prejuicios, y darle un nuevo sentido a la noción de “discapacidad”, lo cual nos llevaría a construir una nueva realidad en la que en lugar de marcar la distancia y acentuar el diferencialismo se instauren relaciones con y desde la diferencia, esto es, reconocer que todo es diferencia, todos nos constituimos en la diferencia y como tal han de ser mantenidas en su más profundo misterio puesto

que toda relación con la alteridad es una relación con el misterio (Levinas en Skliar, 2005).

Comprender esto nos permitirá establecer nuevos modos de actuar, en primer lugar pasar de la hostilidad y el falso acogimiento a la hospitalidad, entendida “como...bienvenida, como atención al otro” (Skliar, 2005, p.11), la hospitalidad es un real encuentro, es recibir a ese otro, por más ex-tranjero que parezca sin cuestionarlo, sin asignarle una identidad y sin condiciones, esto es, “dejar que el otro irrumpa como tal en nuestras aulas, en nuestros temas... en nuestras vidas... recibir al otro más allá de la “capacidad del yo”” (p.12). Además la hospitalidad dicta que este encuentro es desinteresado, en el cual no se buscará recibir nada a cambio, aunque en la propia relación ambos se transformen.

Tal vez podríamos comprender mejor la implicación en las prácticas cotidianas de las nociones de fraternidad y hospitalidad a través de la película *Hotel Transylvania* (Murdocca y Tartakovsky, 2012) y sobre todo en la relación del conde Drácula con Jonathan, el joven humano, ambos traen consigo representaciones específicas de quién es ese otro, para Drácula *“los humanos son unos monstruos”* mientras que Jonathan primero se maravillaba pues cree que es un festival de disfraces pero al darse cuenta que todos son “reales” se aterra y para salvar su vida se hace pasar por uno de ellos pero sin desvestirse de su alteridad, al planear la fiesta de Mavis ambos conviven, ambos se dejan llevar en la relación, descubren a ese otro que parece tan lejano, tan ajeno a lo conocido y esto logra trastocarlos, en especial a Drácula en quien se movilizan todas sus certezas y tras el descubrimiento de que Johnny es un humano dice: *“Johnny no era un mal chico, ya ni siquiera sé si los humanos son malos realmente”*.

Drácula hace una transformación y no sólo en cambiar su discurso de la “monstruosa humanidad” sino en la relación. Lograr una transformación en las prácticas va más allá de cambios en los discursos, de proponer y utilizar nuevos términos o denominaciones, el verdadero cambio estará en la medida en que sea posible implementar acciones desde el concernimiento, la fraternidad y la hospitalidad, los cuales sólo pueden ser comprendidas desde lo vivencial “se trata de iniciar una

cadena de acontecimientos de los cuales no se tiene un plan previo, sino que la ruta la va indicando el concernimiento” (Jacobo, 2008, p. 131).

Una posible manera de hacerlo es a partir de la propuesta que Larrosa desarrolla en el campo pedagógico como una alternativa del discurso tan arraigado y conocido que centra la educación y el aprendizaje en la teoría y en la práctica, puntualizando un poco al respecto, este discurso pone en el centro las teorías y los saberes construidos volviendo a los sujetos meros receptores y replicadores de eso que se les enseña, es así que Larrosa (2006) nos invita a pensar la educación desde la diada experiencia-sentido, en sus palabras:

La experiencia sería el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros. Y la existencia, como la vida, no se puede conceptualizar porque siempre escapa a cualquier determinación, porque es en ella misma un exceso, un desbordamiento, porque es en ella misma posibilidad, creación, invención, acontecimiento (p.5).

Esto es, que la experiencia nos permite abrirnos al encuentro con los otros, con *lo otro* y como tal es imposible que pueda ser reducida a conceptos o a teorías porque siempre hay algo de ella (hay algo de alteridad) que nos rebasa, que no podemos explicar, es así que Larrosa (2006) no habla de la experiencia como lo que es sino como lo que acontece y además plantea que ésta no es un “camino real” sino que sólo implica otra manera de operar en el campo pedagógico, siendo un largo recorrido, lleno de confusión, de cambios, de momentos breves y sobre todo de más preguntas que respuestas pero que siempre estará “vinculada a nuestro cuerpo, a nuestras pasiones, a nuestros amores y a nuestros odios” (p.3).

El hecho de que la experiencia siempre esté vinculada al sujeto, en lo singular, hace que cobre relevancia la segunda palabra de la diada propuesta por Larrosa, sentido, no basta con que algo, alguien acontezca para que exista experiencia; al menos en los términos en que se ha desarrollado, la experiencia es eso que me pasa y el sentido permite que esto que acontece tenga algún efecto en mí, que me

transforme o me forme, que me permita reflexionar sobre mí mismo y de alguna manera configure a mi persona puesto que “si las experiencias no se elaboran, si no adquieren un sentido, sea el que sea, con relación a la vida propia, no pueden llamarse, estrictamente, experiencias” (p.8).

Como vemos la diada experiencia-sentido se plantea como una alternativa que nos lleva a pensar en otras posibilidades dentro del campo educativo pero también nos invita a pensar otras posibilidades de relación y encuentro con sujetos que representan una figura de alteridad, para lograr un mayor entendimiento y darle sentido a eso que es la experiencia, Larrosa (2008) desarrolla una serie de corolarios que denomina “principios de experiencia” y que son: alteridad, pasión, subjetividad y singularidad.

En primer lugar, la experiencia hace referencia a “eso que me pasa”, a un acontecimiento que me pasa como sujeto, que es ajeno a mí y como tal no está en mis manos controlarlo, no es mi voluntad que quiera que me suceda, a eso lo denomina “**principio de alteridad**” porque ese acontecimiento que sucede es “otro” y por tanto tiene un carácter de exterioridad, destaca que el sujeto no interioriza el suceso sino que este al acontecer como alteridad permanecerá ajeno, así el sujeto de la experiencia “no es un sujeto activo, sino que es un sujeto pasional, receptivo, abierto, expuesto” (Larrosa, 2006, p.4).

De esto último parte el “**principio de pasión**” en palabras de Larrosa (2008) “la experiencia no se hace, sino que se padece” (p. 91), es una travesía en la que el sujeto va al encuentro de algo que lo moviliza, la experiencia es un recorrido que también irá impregnado de incertidumbre, recorrido que se padece puesto que en él “lo que se descubre es la propia fragilidad, la propia vulnerabilidad, la propia ignorancia, la propia impotencia, lo que una y otra vez escapa a nuestro saber, a nuestro poder y a nuestra voluntad” (Larrosa, 2006, p.4).

Otro corolario de la experiencia es el “**principio de singularidad**” que nos remite a lo que a cada uno nos sucede, la experiencia es singular. Citando a Larrosa (2008) “si todos nosotros leemos un poema, el poema es, sin duda, el mismo, pero la lectura es en cada caso diferente, singular, para cada cual la suya” (p.94) pero además

no será singular sólo en el sentido de que cada sujeto vivirá la propia sino que el mismo sujeto al encontrarse por segunda vez con la misma lectura o un mismo suceso, tendrá una experiencia particular en cada caso, Larrosa pone de ejemplo los procesos de duelo o de relaciones amorosas pues no revivimos ni tenemos la misma experiencia con la muerte ni con el amor, somos los mismos sujetos pero cada encuentro será único.

Esto implica que la subjetividad estará en juego en cada momento, pese a que no soy yo quien la crea, la experiencia tiene efecto en mí, “el lugar de la experiencia soy yo” (Larrosa, 2008, p.89) y a esto hace referencia el “**principio de subjetividad**” pues emprender un camino hacia la experiencia nos involucra, Larrosa lo explica como un movimiento de ida y vuelta, esto es, el sujeto va al encuentro de algo/alguien y de ese encuentro algo vuelve a mí, no algo que interiorice sino algo que me afecta, que me transforma, “la experiencia me forma y me transforma” (Larrosa, 2008, p.91).

En síntesis, a partir de lo planteado por Larrosa (2008) podríamos decir que la experiencia es propia, es mía pero no soy yo quien la crea, es algo que me acontece ajeno a mí, y se vuelve una marca que me mueve, que me transforma pero que pocas veces podemos apalabrar, así la experiencia se relaciona con el vivir y sobre todo con el existir. Para lograr una mayor comprensión sobre los principios de la experiencia podríamos retomar la serie *Atypical* (Leigh y Rashid, 2017) centrándonos en el personaje principal Sam, pero destacando que cada uno de los personajes se convierte en un sujeto de la experiencia, sin embargo de momento sería exhaustivo ahondar sobre la vivencia de cada uno.

Sam va al encuentro de eso que él desea y cree que le hace falta vivir, su sexualidad, el amor y las relaciones de noviazgo, es aquí donde encontramos el principio de alteridad, Sam emprende su travesía como un sujeto pasional, receptivo y expuesto, que hace referencia al principio de pasión, pues como vemos en la serie Sam se descubre vulnerable, se siente incapaz y rebasado por eso que no logra comprender, ya que cuando él decide emprender esta experiencia comienza a investigar y a desarrollar “teorías” sobre el amor pero se da cuenta que nada sucede

de esa manera, “*no quiero saber nada más de chicas*” dice Sam desesperado de que las relaciones amorosas “*sean inciertas*”.

Sam padece este acontecer, pero Julia (su terapeuta), Casey (su hermana), Doug (su papá) y Zahid (su mejor amigo) lo alientan a continuar, le dan consejos desde sus vivencias, desde su experiencia, pero Sam ira viviendo su propia experiencia, recordando el principio de singularidad, ésta es única y particular de cada sujeto así con Paige, su novia, Sam ira construyendo una relación única, que lo lleva a transformarse, es a esto a lo que hace referencia el principio de subjetividad, pues la experiencia es formadora y como tal tiene repercusiones en la subjetividad, Sam inicia yendo al encuentro con el amor, pero en este recorrido se transforma, se vuelve más independiente, transformando y superando las expectativas que estaban depositadas en él (como tener un trabajo seguro, cursar sólo tener una carrera técnica, mudarse a una casa cerca de sus padres donde ellos lo pudieran cuidar) así como sus propios sueños y deseos pues decide entrar a la universidad y entablar una relación amorosa.

Pensar las relaciones desde la diada experiencia-sentido, permitiría no sólo movilizar las significaciones y representaciones culturales en torno al campo semiótico de la discapacidad, sino que le permitirá al sujeto emprender una búsqueda para colocarse y posicionarse en un lugar, desde él mismo sin perder su alteridad. Valdría la pena resaltar un cuestionamiento que plantea Jacobo (2008, p.127) “¿cuál [será] su manera de construir su propia experiencia de vida desde la diferencia y no desde el intento de aproximación de lo simétrico, de la norma?” y que más adelante profundiza al plantear que “seguramente habría que construir otros conceptos de imagen corporal, de trastocamiento de los sentidos “habituales” que promoverían apreciar códigos impensados”.

A través de la experiencia podríamos configurar nuevos espacios que rompan con las representaciones que a lo largo de la existencia humana se han creado en torno a lo diferente, puesto que como hemos desarrollado a lo largo de este capítulo y retomando a Bleichmar (2008), los sujetos de la diferencia se encuentran reducidos a las representaciones, al destino que les ha sido asignado y no encuentran la apertura de nuevas posibilidades, pues la palabra dictada por el colectivo no les permite

moverse ni soñar con otros destinos, así partir de la experiencia nos permitirá “resimbolizar la realidad y producir representaciones capaces de capturar la realidad cuando la subjetividad se ve amenazada por la ruptura de significaciones previas” (p.124), para esto es importante analizar la realidad actual y así poder generar propuestas que nos permitan inaugurar espacios de recomposición subjetiva que establezcan nuevas formas de relación y representación del otro.

Sin embargo, la recomposición subjetiva no sólo tiene efectos en el otro, sino que en palabras de Bleichmar (2008, p. 54) “es un juego de ida y vuelta...si no recomponemos nuestra propia subjetividad, no podemos recomponer la del otro, pero también es verdad que la recomposición del otro implica nuestra propia recomposición”. Este doble efecto se centra en los principios que nos constituyen como sujetos y que además consolidan nuestra identidad, el principal de ellos es el respeto y el reconocimiento del otro como un semejante.

Por tanto, es importante iniciar reflexionando acerca de cómo al otro, al sujeto que representa una figura de alteridad se le ha despojado de una identidad propia, se convierte en un sujeto subordinado a las representaciones que se han construido en torno a él, y se le niega la posibilidad de conocerse, de estructurarse y de encontrar un lugar que le permita respetarse a sí mismo y a los otros. Pues los modos de hacer y de relacionarse se vuelven tan cotidianos que dejamos de cuestionarnos acerca de estos.

Encontrar y demostrarnos que existen otras posibilidades de representación, establecer relaciones en las que el otro pueda cuestionarse y encontrar nuevas identidades y relaciones, que demuestren y pongan de relieve que “uno no tiene todas las respuestas, sino que las construye a partir de los nuevos modos que la realidad le trae y proponerle no sólo respuestas, sino un verdadero modelo de pensar los interrogantes” (Bleichamar, 2008, p.140).

Proponer espacios de recomposición subjetiva es un proceso arduo e incierto, pues más que respuestas existen infinidad de interrogantes que tal vez no podrán ser resueltas del todo, así a partir de lo planteado por Bleichmar y Larrosa podríamos

pensar prácticas alternativas que constituyan posibilidades de recomposición subjetiva, una de ellas es que, reconociendo la realidad en la que vivimos podamos tomar la esencia cultural e iniciar un proceso de deconstrucción partiendo de la diada experiencia-sentido para así atenuar y de ser posible evitar los efectos de la desubjetivización propios de las prácticas realizadas hasta ahora.

Esto es, reflexionar sobre las prácticas culturales que hasta ahora se han llevado a cabo, recuperar aquellas que buscan establecer una relación de verdadero encuentro con el otro (como podría ser el multiculturalismo y la propuesta de inclusión) y partiendo de la diada experiencia-sentido podríamos repensar las prácticas y poco a poco ir disminuyendo los efectos negativos o que simplemente no permiten un despliegue de la subjetividad para que estos paulatinamente desaparezcan y todos, en el marco de las prácticas, desarrollemos una nueva visión en la que se dejen de clasificar y asignar a los sujetos a categorías o identidades.

Una vez que se haya logrado como plantea Bleichmar (2008, p.159) “recomponer su condición [de las figuras de alteridad como]...seres subjetivizados en el interior de una sociedad que los reconozca...” es entonces cuando podremos hablar de prácticas sociales que sirvan de escenario para la socialización y el mejoramiento de las condiciones de vida de los sujetos, que se basen en la ética como el reconocimiento del otro, como semejante, esto es, partir de relaciones de respeto y verdadera escucha.

Consideraciones Finales

Este trabajo se desarrolló bajo el enfoque y la interpretación de dos sujetos motivados hacia un mismo tema, pero cuyo interés tiene distintos orígenes; consideramos importante reconocer la visión de cada una, pues estas nos hicieron asumir determinadas posturas que guiaron nuestra reflexión, y que representan una riqueza más hacia nuestro planteamiento, el poner en juego nuestras interpretaciones para que a partir de una relación de escucha y encuentro con otro, ajeno y distinto, pudiéramos construir una visión amplia y conjunta.

En lo personal a mí Fernanda me interesó mucho el tema de la Educación, puesto que siempre ha sido un tema muy controversial y con mucha polémica, porque siempre se habla de una “buena educación” y de que México debería tener más y mejores herramientas para poder brindarla con mayor satisfacción a todos. Al haber tenido una experiencia laboral en el área educativa hizo que tomara más en cuenta este tema de la Educación, pero desde una perspectiva más específica la “Educación Especial” haciéndome varias interrogantes, una de las más importantes es la categorización dada; es decir unos son “normales” y otros “discapacitados”, otra es qué políticas la regían o incluso qué tanto se llevaba a cabo en las Instituciones Educativas, y si realmente se abría un espacio para estos sujetos y cómo se evaluaban y además quienes eran los profesionales más aptos para llevar este proyecto a cabo.

Fueron tantas mis interrogantes que no me bastó con revisar algunos artículos o tesis que hablaran sobre el tema, puesto que había tanta controversia y diversos puntos de vista que sólo lograron confundirme, hasta que decidí buscar desde otro punto de vista, desde una perspectiva diferente llevándome a plantear una sola pregunta ¿cómo está plasmado el concepto de Educación Especial y discapacidad para la sociedad?, sosteniendo desde mi punto de vista que el sistema educativo debería apoyarse bajo una sola misma línea a partir de la cual se garantice el derecho a una educación para todo el alumnado, sin excepciones, poniendo todos los medios y recursos disponibles en acción para que cada alumno desarrolle sus posibilidades al máximo.

El interés que inspira para mí, Susana, este trabajo nace en mi proceso de formación al encontrarme con los temas de Educación Especial y Discapacidad, el saberme parte de una práctica en la que tendríamos una interacción con los sujetos asignados bajo esta etiqueta, me inquietaba al reflexionar sobre la manera en que potencializaría mi rol como profesional de la psicología y sobre todo cómo mis creencias podían influir en esta. He de reconocer que a lo largo de mi vida he estado rodeada de “eso” que socialmente se denomina “discapacidad”, pero no perteneces a ese campo hasta que alguien te posiciona ahí. Esto nunca pasó conmigo, sabía que yo no era “eso” que se asocia a la condición de “discapacidad” pues nunca me sentí ni fui tratada así, intentaba adaptarme a aquello que denominan “normal” pero en este posicionamiento tampoco me sentía identificada, es así que mi interés por profundizar en estos temas también parte del deseo de ir al encuentro conmigo misma, de reconocermé y aceptarme como un sujeto diferente.

Mi visión de “discapacidad” era la construida culturalmente en torno a la sobrecompensación, me maravillaba escuchar de chefs invidentes, de deportistas paralímpicos, diseñadores con síndrome de Down, cuyas expectativas, pensadas a partir de las identidades especiales, eran nulas y dichos sujetos lograban quitarse esa etiqueta y convertirse en “algo/alguien” distinto a lo esperado. Sabía que todos éramos personas pero aún invisibilizaba al sujeto y me quedaba con las identidades acabadas construidas de los sujetos, pues me parecían hazañas estos casos en los que la mirada que recibía el sujeto pasaba de lástima a reconocimiento, aún con esto, si algo tenía claro a partir de mi experiencia es que el contexto: social, familiar, educativo es el que te permite crecer o te limita.

La práctica educativa transformó mi visión y mis certezas. Alteridad, palabra que no había escuchado y que me era difícil comprender, esa palabra que ahora parece ser todo; ese otro como constituyente de mi identidad que siempre tendrá algo que será ajeno para mí, en ese momento lo único que podía entender es que a lo largo de la historia del sujeto en sociedad, la mayoría, el “nosotros” siempre se ha encargado de hablar por los “otros”, pero poco se ha hecho por darles un lugar dentro de la sociedad.

Se les acepta, sí, pero con reservas, pues hasta se creó un sistema educativo paralelo: la Educación Especial, en la que se siguen reproduciendo prácticas de exclusión encubiertas de buenas intenciones, que en algunas ocasiones aún en la construcción de esta tesis me descubrí replicando, lo cual me llevó a un análisis sobre los prejuicios tan fuertemente arraigados y me ayudó a iniciar con la transformación de mi pensamiento ya que hablar de igualdad de oportunidades, de un trato equitativo y justo para todos, sean cuales sean sus condiciones es muy fácil, pero asumirlo y llevarlo a la práctica sin caer en la “normalización” es un gran reto, para hacerlo hay que romper con prejuicios, con visiones distorsionadas, y así deconstruir las nociones terminadas del sujeto de la diferencia.

A partir de esta tesis pretendo construir nuevas formas de relación, que me llevarán a buscar espacios de escucha y respeto por la alteridad, para esto es importante no sólo replicar la historia y generar críticas sino proponer prácticas alternativas que promuevan una nueva semiótica de relación. Para pensar en estas prácticas, debemos acceder a las realidades construidas susceptibles a ser transformadas, esto puede ser posible a través de las obras cinematográficas como representación simbólica, pues estas son un reflejo de nuestra realidad social.

Destacados los intereses personales de cada una iniciamos un acercamiento con obras cinematográficas el cual nos permitió recuperar las nociones construidas en torno al sujeto de la “discapacidad”, a través de la expresión de los personajes, la trama en que se encuentran implicados y el contexto en el que se desarrolla se ponen en juego una serie de creencias, prejuicios, nociones terminadas y en algunos casos prácticas alternativas de relación. El impacto y sobre todo la movilización que genera este tipo de expresiones artísticas es profundo pues al ser una transmisión de la realidad cultural en un espacio y tiempo, nos identificamos con los personajes, con sus historias, asumimos posturas y actitudes, que van más allá de la simple comprensión teórica en torno a temas tan relevantes como lo son la diferencia y la educación.

El encuentro con las realidades construidas, a través de las obras cinematográficas, consideramos es una valiosa herramienta para lograr una profunda sensibilización no sólo de nosotras como sujetos epistémicos sino que nuestro

planteamiento y análisis genere en aquellos que entren en contacto con él un impacto que al menos en su contexto inmediato ayude a combatir los prejuicios, las falsas creencias y las actitudes negativas que han girado en torno al sujeto de la diferencia, y con esto permitirnos instaurar nuevas relaciones entre los sujetos y sus prácticas.

De esta manera y partiendo de las obras cinematográficas como recurso narrativo de realidades culturales, nuestro proceso de construcción inició al encontrar tales recursos cinematográficos cuya labor fue sencilla pues existe un sinfín de films en los que se encuentran plasmadas realidades en torno al constructo social de la “discapacidad”, de los sujetos asignados a este campo y de la manera en que se desarrollan las relaciones “ellos”-“nosotros” a través de prácticas de desigualdad y marginación. Una vez identificados los recursos cinematográficos que fueron desde películas animadas hasta cine de arte, se seleccionaron aquellos que en su trama lograban plasmar con gran profundidad y detalle las realidades que se pretendían reflejar, y que movilizaban en nosotras alguna de las nociones construidas en torno al campo semiótico de la “discapacidad”.

Así aquello que nos llamó la atención de cada película lo analizamos para poderlo relacionar con alguna noción de “discapacidad”, para este fin se emprendió una búsqueda de marcos teóricos y conceptuales que nos dieran una mayor comprensión de aquello que nosotras de manera intuitiva habíamos relacionado, la revisión literaria nos permitió identificar que las intuiciones que teníamos de las realidades representadas en las películas podían ser articuladas por medio de la triada Discapacidad, Educación Especial y Alteridad.

Las líneas de reflexión que surgen de estos tres grandes ejes fueron organizados en cuatro capítulos con una secuencia que inicia con la interpretación cultural de la “discapacidad” y del lugar socialmente asignado a estos sujetos, momento en que aparece la educación especial como “opción” de educación pero que es llevada en los contextos sociales como un espacio de contención, cuyo efecto negativo se pretende apalear mediante el establecimiento de las políticas internacionales de integración e inclusión educativa pero los principios no han logrado verse reflejados en las prácticas cotidianas en las cuales resulta importante el rol

profesional y pese a que una gran cantidad de saberes ha intervenido en el campo semiótico de la discapacidad, encontramos como principales figuras de intervención a psicólogo y docente.

El papel de los profesionales y el proceso de relación que establecen con los sujetos de la “discapacidad” nos permiten abrir una línea de reflexión en torno a la alteridad, pues en algunos casos los docentes promueven espacios de verdadero encuentro en donde se reconocen las diferencias como un factor de enriquecimiento, estableciendo relaciones de respeto y escucha por el otro, esto es posible partiendo de la experiencia, la cual tiene como principio la alteridad pues implica ir al encuentro de eso que nos resulte ajeno, desconocido, este encuentro es propio y único y nos llevará a la transformación. De esta manera la recomposición subjetiva de la diferencia nos permitirá combatir prejuicios y falsas creencias para así instaurar nuevas relaciones que promuevan el respeto y la convivencia.

Bajo esta secuencia lógica organizamos nuestros planteamientos, nos dimos a la tarea de explicar las principales líneas de abordaje que planteamos a lo largo de estas cuartillas intentando destacar la relación de estas con la triada de análisis, y planteando algunas propuestas que surgen de nuestro proceso de reflexión, en primer lugar encontramos que la noción de diferencia, ha estado presente desde el nacimiento de las civilizaciones humanas. La conceptualización histórica de la discapacidad plasmada en nuestro primer capítulo nos permitió reflexionar sobre el significado de la misma y específicamente del trato del que ha sido objeto el sujeto de la discapacidad, pues partiendo del sistema de valores propio de cada época y cultura los destinos han sido diversos desde la burla y aniquilamiento hasta la veneración y asistencialismo.

Sea cual sea el destino siempre ha estado impregnado de un carácter negativo, puesto que la condición de “discapacidad” no es inherente al sujeto, su mera condición no será lo que le atribuya tal etiqueta, sino que esta es construida socialmente y atribuida a los sujetos que representan una diferencia, recordemos que el sujeto se construye en la interacción con los otros, de esta forma a través de la trama histórico-social mediada por el sistema de valores imperante será posicionado en el lugar de “discapacidad”.

Este lugar socialmente asignado hará que el sujeto sea colocado “fuera de” los parámetros establecidos que dictan la “normalidad”, y deberá ocupar un lugar social y físicamente distinto, lo cual condujo a la creación de instituciones especiales que fungieron como mecanismos de encierro y que apostaban a la “curación” de los sujetos. Sin embargo, aún en estos espacios aparecieron prácticas alternas de verdadera escucha por el otro que desafortunadamente no pudieron romper con la visión segregacionista de la época pero sí lograron modificarla, de buscar su “curación” se aventuraron a su Educación.

Es aquí donde, retomando nuestra tríada, aparece en escena otro tema eje, la Educación Especial, la cual y siguiendo el discurso político tendrá como objetivo la atención de los sujetos de la diferencia, pero es preciso aclarar que más que a su atención se dedicó a la contención y posterior normalización de aquellos sujetos que representaban una diferencia, quienes serían clasificados y agrupados con base a “condiciones semejantes” que se convertían en un diagnóstico, para que, a partir de este fueran “rehabilitados” con el fin de “volverlos más funcionales”, y cuya única posibilidad era pertenecer al sistema de Educación Especial, fuera del sistema regular de enseñanza. La exclusión se justificaba a partir de darles una educación “acorde a sus necesidades, capacidades, etc.”, que será totalmente diferenciada.

La educación en sí exige constantes adaptaciones que impliquen el aumento de la calidad de la enseñanza y por tanto se requiere hacer un análisis de cómo aprende, se desarrolla, conoce, experimenta y se adapta el ser humano para poder así diseñar un modelo educativo que pueda contemplar las necesidades educativas de todos, puesto que como se intentó plantear a lo largo del segundo capítulo nuestra apuesta se inclina a eliminar la brecha existente entre el sistema educativo regular y el especial y trabajar en conjunto para la creación de un sistema único que logre beneficiar a todos por igual, y superar con esto la exclusión de los sujetos que hasta ahora han sido separados por portar etiquetas negativas como “minusválidos”, “deficientes” o “especiales”.

Existen múltiples denominaciones que han sido asignadas al sujeto de la diferencia, que van de términos como “malignos/demoniacos” a “niños especiales o

prodigios” y así la evolución histórica conceptual del sujeto de la diferencia plasmada en nuestro segundo capítulo nos hace pensar que se avanza en su comprensión, pues la transición en la representación del sujeto de la diferencia impactó positivamente en la creación de políticas nacionales e internacionales en torno a la Educación y al sujeto de la diferencia, que al menos en el discurso parecían adecuadas y equitativas pero en las prácticas educativas y sociales poco se pudo transformar, el mayor logro de estas fue utilizar términos menos despectivos como “Necesidades Educativas Especiales” (NEE).

Además de esto, en términos operativos, el concepto (NEE) impactó en la reorientación de los servicios de educación especial, así estos se transformaron de los brindados por USAER a UDEEI donde se convierten en centros psicopedagógicos que ofrecen los distintos niveles de la educación básica utilizando las adaptaciones pertinentes a los planes y programas de estudio generales, cuyo principal objetivo fue combatir la discriminación, la segregación y la etiqueta que implicaba atender a estos sujetos.

Retomando las políticas que se crearon a partir de la transformación en la conceptualización del sujeto de la “discapacidad”, tenemos que en primera instancia las políticas de integración educativa sólo lograron reglamentar la diferencia, esto es, los sujetos asignados a este campo semiótico podían acceder al espacio físico pero no formar parte del proceso educativo, hecho que no generaba los cambios esperados pues seguían subjetivamente “fuera de”, ya que, estar no es sinónimo de pertenecer; no todo fue negativo, pues a partir de la riqueza de las interacciones que se generaban en los espacios educativos los sujetos de la diferencia pudieron construir nuevas relaciones semióticas aunque este no es el objetivo que se plantea en los discursos.

Entonces nuevas respuestas políticas y sociales surgieron con los planteamientos de inclusión, que destacaban el concepto de Necesidades Educativas Especiales, el cual considera que todos los sujetos partícipes del sistema educativo mostrarán necesidades específicas y particulares, propias de su individuación, con base en esto la labor educativa debía centrarse en cubrir dichas necesidades y tomarlas como un factor de enriquecimiento en las prácticas educativas, reconociendo

que existen distintos estilos, ritmos y actitudes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en los contextos reales lo que sucedió fue que este concepto sólo amplió la cantidad de condiciones socialmente vulneradas.

Nuestro planteamiento concuerda con el de Mateos (2008) y Dubrowsky (s/a) en el sentido de que para lograr cumplir la misión de las políticas inclusivas se ha de partir del reconocimiento de la diversidad en la práctica real, ya que pretender lograr grupos homogéneos es imposible pues todos somos sujetos distintos en cuanto a cultura, creencias, experiencias, gustos, etc. y desde ahí las demandas y necesidades de cada uno se vuelven diversas, el objetivo de la inclusión estaría encaminado a reconocer estas diferencias y responder a ellas a través de currículos flexibles que promuevan la participación plena de todos y les permitan gozar de las mismas oportunidades.

Esto además implicaría un avance conceptual puesto que ya no habría necesidad de hablar de “categorías humanas” dejaríamos de pensar en que tanto un niño se acerca o se aleja de lo “normal” o de preocuparnos como profesionales de que el niño “no logre” beneficiarse del proceso de enseñanza-aprendizaje y hablaríamos de la diversidad, de sujetos que presentan necesidades que pueden ser compartidas, individuales o específicas que requerirán “apoyos pedagógicos”, lo cual brindará a los centros educativos una mayor gama tanto de responsabilidades como de posibilidades en el proceso cotidiano de la organización del conocimiento dentro del aula.

Es así que la transformación educativa de las escuelas hacia centros cada vez más inclusivos requieren la voluntad de todos los profesionales de las escuelas para modificar sus estrategias curriculares con ese fin y, de esa manera, construir desde los centros la verdadera inclusión educativa y social para aquellos sujetos y grupos que por la interpretación cultural de sus condiciones se encuentran relegadas de las oportunidades de desarrollo. Valdría la pena aclarar el carácter de exterioridad de la discapacidad, pues como se ha planteado la mera condición no será por si sola la que lleve al sujeto a ocupar un lugar en el campo de la “discapacidad” sino que este lugar será asignado a través de la interpretación cultural que se tenga de él sostenida por las relaciones existentes en los distintos contextos sociales.

Sin embargo, en los contextos reales la condición de “discapacidad” sigue siendo colocada dentro del sujeto, desdibujando su esencia centrándose sólo en aquello que constituye su diferencia y dirigiendo el saber científico en el establecimiento y verificación de las “identidades especiales”, las culturas siempre han tenido algo que decir de ese otro que representa diferencia pero estos discursos a partir de la modernidad fueron avalados y justificados por una gran cantidad de saberes, cada uno partiendo de su “profesionalización” ha emitido un juicio del sujeto, y es a esta reflexión a la que dedicamos nuestro tercer capítulo, en donde resaltamos el impacto que han tenido los saberes psicológico y educativo en la construcción de la identidad del sujeto de la discapacidad.

Así en el campo de la “discapacidad” el saber médico se ha dedicado al establecimiento de diagnósticos, una vez que el sujeto recibe un diagnóstico entran en escena los que a nuestro parecer son las principales figuras de intervención en la atención del sujeto, el psicólogo quien será el encargado de desarrollar y llevar a cabo los “programas de rehabilitación”, y una vez que estos cumplen su función “normalizadora”, el proceso de enseñanza-aprendizaje pasará a manos del saber educativo, en los contextos reales vemos como los docentes se las ingenian para encontrar la manera de hacer que el sujeto que es meramente insertado “no entorpezca” el desarrollo “normal” del aula puesto que los currículos son rígidos, los grupos numerosos y ellos no se sienten del todo preparados para enfrentarse a estas situaciones y es aquí en donde se vuelve a demandar la participación del psicólogo como un sujeto capaz de brindar apoyo a los docentes y en general al centro escolar.

En función de lo anterior, es necesario decir que para el psicólogo es una doble tarea enfrentarse a los retos propios de lo que se espera de su rol en el ámbito educativo, pues dentro de las principales funciones que se les demanda se contemplan la evaluación de los estudiantes, la actualización y capacitación del personal en las prácticas educativas, pero a partir de las nuevas políticas educativas su labor es transformada llevándolos a buscar un nuevo lugar dentro de los centros escolares para poner sus conocimientos al servicio de las necesidades de los agentes educativos, sin embargo al emprender este nuevo rol muchas veces llegamos a confundir su labor con

la del docente, creyendo que en el ámbito educativo psicólogo y docente pueden sustituirse en la atención de los sujetos de la “discapacidad”.

Como se intentó desarrollar en el tercer capítulo, la figura del psicólogo a partir de las políticas de inclusión está en un proceso de transformación de su rol por lo que existe una gran confusión tanto del psicólogo como de otros profesionales que comparten el centro de trabajo, esta transformación del rol profesional se apoya en la comprensión y valoración de estas nuevas funciones, centradas en el conocimiento de la subjetividad de los agentes educativos, por encima de las otras que se habían desempeñado como las evaluaciones, el establecimiento de etiquetas y categorías que hasta hace unos años eran las funciones que dotaban de identidad al saber psicológico.

Es conveniente y necesario realizar un análisis entre el discurso prescriptivo que plantea lo que debería ser, con el crítico que hace referencia a la práctica profesional pues es claro que existe una distancia entre ambos, al hablar de los contextos reales en los centros educativos al psicólogo sólo se le demanda su función evaluadora, y al no cumplir con esta, los especialistas pueden ver amenazada su profesionalidad e incluso su futuro laboral, ya que si el psicólogo como profesionista se empeña en innovar su rol y abocarse en el asesoramiento y transformación de la práctica educativa corre el riesgo de que ya no lo soliciten o que lo despidan al no cumplir con estas funciones que le son “exigidas” por los centros educativos.

Tal vez lo más idóneo no sea abandonar por completo la función evaluadora pues además podría ser utilizada pero en favor de responder a las necesidades que se presentan en las aulas, cumpliendo el propósito que como recordamos tenía Alfred Binet al desarrollar su test de inteligencia, y así comenzar a poner más énfasis en otra parte importante y también propia de su disciplina, pues como conocedor del desarrollo humano, de las teorías del aprendizaje y de la configuración de la subjetividad pueda contribuir a la formación integral de los estudiantes y además trabajar para hacer del escenario educativo un espacio de recomposición subjetiva al abrir espacios de escucha que también beneficien y enriquezcan la práctica docente.

En cuanto a esta otra figura de atención de los sujetos de la discapacidad, el docente buscará transformar su labor y convertirse en un agente propositivo pues será él el encargado de poner en marcha las adecuaciones curriculares pertinentes para beneficiar a todos los estudiantes, esto es posible al establecer una relación de encuentro con cada uno que le permita conocerlos y determinar la mejor manera de llevar el proceso de enseñanza-aprendizaje, también el docente transformará su labor y dejará de ser visto como un mero transmisor de conocimientos para convertirse en una guía, en un constructor de los aprendizajes sobre la base del respeto por la diversidad y el tener en cuenta a cada uno de los estudiantes como sujetos integrales, contemplando su identidad a su máximo esplendor.

La práctica docente no se queda exclusivamente en el aula pues en primera ha de conocer las realidades de sus estudiantes y como agente transformador puede promover el respeto por las diferencias y apoyar a los estudiantes para que estos construyan no sólo sus aprendizajes sino también sus vínculos interactivos, que además promuevan valores acordes como la democracia, la justicia y la equidad, lo cual tendrá repercusiones en otras prácticas sociales, pues desde edades tempranas los sujetos establecerán relaciones en igualdad de oportunidades.

En lo que compete a estas dos grandes figuras de atención psicólogo y docente, y desde la parte reflexiva de este trabajo, lo importante es poner un granito de arena para ir cambiando esta ideología que se tiene del sujeto de la diferencia y que sólo nos lleva a separar la educación en regular y especial o normal-anormal, y así buscar que todos seamos parte de una sola pero esto sólo se lograra a través del apoyo de políticas y de profesionales que estén dispuestos a colaborar con este cambio, puesto que el desafío es grande y se requiere de mucho esfuerzo para que, de poquito en poquito vayamos construyendo una gran transformación.

A partir del desarrollo de este trabajo consideramos que el verdadero cambio ha de ser reflejado en el desarrollo de la práctica, dentro del contexto escolar, que el docente se asuma como un agente de cambio, que sea capaz de ver más allá de la condición del sujeto que lo dota de una identidad especial, y permitirse ir al encuentro y poner en juego alteridades en bidireccionalidad, descubrir nuevos modos de relación

que enriquezcan no sólo su práctica docente sino también que repercutan en su esfera personal. De igual forma el psicólogo podrá desmontar identidades especiales, dejar de lado diagnósticos y clasificaciones humanas y comenzar a ver sujetos que pueden ser enriquecidos a través de sus conocimientos y herramientas profesionales.

Finalmente es necesario hacer hincapié en que necesitamos del encuentro profesional para tener una visión más amplia de nuestras realidades, pues la sobre-profesionalización fragmenta al sujeto y lo convierte en mero objeto, así el médico se limita a lo orgánico, el docente sólo se abocará al proceso de aprendizaje y aunque el psicólogo trabaja contemplando al sujeto en relación con su contexto y lo toma en cuenta de manera más integral es importante el trabajo multidisciplinario, que los profesionales, principalmente y pensando en los escenarios educativos, que docente y psicólogo trabajen en equipo para poder construir nuevas oportunidades y percepciones en torno al sujeto asignado al campo semiótico de la “discapacidad”.

De esta manera cada uno asumirá su papel y realizará sus funciones y además procurará el encuentro profesional que permita una mayor comprensión, entendida como la escucha de otro, hablar desde el propio sujeto. Es importante que esta labor de reconstruir las relaciones sociales con la diferencia se promueva en el espacio escolar pues este como parte de las prácticas sociales puede coadyuvar para que desde edades tempranas se favorezcan relaciones de respeto por el otro, sin minimizar o eliminar sus diferencias, pues estas estarán presentes en cualquier interacción social.

Establecer relaciones de verdadero encuentro, implica que se reconozca al otro en su diferencia, lo cual hace que surjan nociones como tolerancia y benevolencia que pareciera traen consigo supuestos fundamentales de la convivencia social, pero que no son del todo óptimos pues retomando los planteamientos de Duschatzky y Skliar (2000) sobre los que iniciamos nuestro cuarto capítulo, hablar de tolerancia es un paliativo, un maquillaje que sólo nos lleva a la indiferencia pues tolerar no es sinónimo de respetar y esto último, pensamos que ha de convertirse en la base de las relaciones sociales, así tampoco la benevolencia sería un concepto que nos ayude a construir relaciones de encuentro pues se estaría asumiendo que el sujeto necesita algo de

nosotros, posicionándolo en un lugar de indefensión, en contraparte una relación de encuentro implica una relación con otro en igualdad de condiciones.

Con base en esto consideramos que el mayor reto profesional es trabajar activamente para que logren visibilizarse las desigualdades sociales, los prejuicios y creencias tan fuertemente arraigadas y sobre todo naturalizadas en la sociedad que llevan a la estigmatización, segregación y exclusión, pero estos efectos negativos no surgen de la nada sino que son instaurados a través de un proceso histórico-social, que parte como se planteó a lo largo de estas cuartillas, de la cultura hegemónica, en la que se asignan lugares a los sujetos, así aquellos que se presentan como el grupo dominante comienzan a dictar lo que “debe y deben ser”, establecen las reglas y creencias y en general una visión del mundo.

Es a partir de esta visión que comienza el proceso de construcción de identidades, aquellos sujetos que se acerquen a los parámetros dictados por la hegemonía podrán transitar libremente estarán en igualdad de oportunidades y derechos, pero si ese sujeto es otro más otro, en el que no podemos reconocernos y que por tanto representa una afrenta cultural, como es el caso de los sujetos de la “discapacidad”, es colocado como figura de alteridad. La alteridad, tercer tema de nuestra tríada y que es abordado en nuestro último capítulo, hace referencia a algo o alguien que me resulta incomprensible, inasimilable e inconceptualizable, y que tendrá por supuesto un carácter de incertidumbre, de confusión, de desorden.

Al no poder reconocerlo, comprenderlo o descifrarlo surgen “identidades especiales” que dan cuenta de “quien es ese otro”, “lo que se espera de él” y “cómo debe ser tratado”, a los sujetos pertenecientes a las minorías socialmente vulneradas no se les permite construir su propio discurso, su propia visión ni siquiera se les escucha, pues el grupo dominante se ha encargado de hablar por ellos; a lo largo del cuarto capítulo nos dedicamos en un primer momento a recopilar y analizar el proceso de estigmatización que los dota de una marca, los convierte en sujetos marginados, el conocimiento de estos procesos nos llevó a comprender que lo único que nos hace iguales es la diferencia y que todos en alguna medida somos alteridad.

Volviendo al proceso de estigmatización y como se desarrolló a lo largo de un apartado, éste es sostenido por las identidades especiales, los estereotipos y los prejuicios, estos últimos se vuelven la guía al entablar una relación con el otro, las ideas pre concebidas, los imaginarios anteceden al primer contacto “real” que se tenga con el otro. Los prejuicios regulan nuestras interacciones, nos permiten tener una idea de los “desconocido” pero también limitan la experiencia y sobre todo sustituyen un proceso reflexivo.

El reconocer los prejuicios que nos guían implica también ser capaces de detectar los efectos negativos que tienen sobre nosotros y las relaciones que vamos construyendo, así no se trata de eliminarlos sólo de no permitirnos que regulen nuestras interacciones, por ende esto implica fomentar un proceso reflexivo en el que tengamos un acercamiento único, sin generalizar ni llegar a conclusiones precipitadas, tener en cuenta al otro, escucharlo, encontrarnos con él, desde él, ver lo mismo bajo aspectos muy distintos y respetar cada una de estas visiones, como diría Arendt “abrir nuestra mente”. Pero llegar a esto sólo será posible si nos damos la oportunidad de abrimos al encuentro con lo inesperado, si nos dejamos llevar por la experiencia, propuesta que plantea Larrosa a partir de la dupla experiencia-sentido.

Larrosa plantea que pensar la práctica pedagógica desde esta óptica nos da una alternativa, brinda otro camino que buscar superar el dogmatismo, la imposición autoritaria de la experiencia propia en otro, de esta manera la experiencia no tendrá que ver con la práctica, no es lo que se hace sino lo que se vive, el sentido nos lleva a la pasión no a la acción, esto es, el sujeto se vuelve un ser receptivo, abierto a lo que escapa a su saber, a su poder o a su voluntad y desde la reflexión propia y particular se transformará, así el sujeto se forma en la experiencia, en ese acontecer, en ese algo que no soy yo, que no puedo controlar pero que tiene efecto en mí. La experiencia es una travesía pues al emprenderla no sabemos a qué llegaremos ni lo que viviremos en este transitar.

Consideramos que esta sería la mejor alternativa para construir nuevas relaciones pues la experiencia nos permitiría desarraigar los prejuicios e imaginarios sociales pues al repensar las prácticas seríamos conscientes y podríamos atenuar los

efectos negativos que tienen, y además al partir del encuentro sería posible abrir espacios de verdadera escucha que sirvan de base para pensar en un despliegue subjetivo que permita instaurar una nueva visión en la que dejemos atrás prácticas de exclusión y más bien seamos capaces de ver sujetos en igualdad de oportunidades y cuya voz sea igual de valorada y respetada.

Es por esto, que para llegar a esta transformación, resulte importante acceder a las realidades culturales, lo cual pudimos lograr a través de las obras cinematográficas, estas al igual que los planteamientos teóricos giraron en torno a la triada Discapacidad, Educación Especial y Figuras de Alteridad pero abrieron líneas de reflexión más específicas que nos permitieron la comprensión y vinculación de nuestros ejes, la discapacidad es un constructo social en el que pocas veces se toma en cuenta cómo es que el sujeto posicionado en esta la concibe.

Recordando un fragmento de la película Amigos intocables (Zeitoun et al., 2011) donde tenemos como personajes centrales a Philippe un hombre con cuádruplejía y a Driss su cuidador, con quien establece una relación de verdadera escucha, Philippe le cuenta como ha vivido él esta condición, y los cambios en su vida, le dice: *“siempre me gustó competir, deportes extremos, velocidad, ir rápido y más alto, el parapente me dio todo eso. Crecí creyendo que el mundo era mío... ahora vuelo en mi mente, cuando el dolor se va tengo pensamientos, mi discapacidad no es esta silla, es vivir sin Alice [su esposa]”*. Este discurso nos ratifica que la condición de discapacidad es un constructo social y es importante conocer como la vive el propio sujeto pues no será la condición por sí sola la que coloque a los sujetos en la “discapacidad” como en el caso de Philippe al igual que con Ray Charles, su condición de ceguera no será la que lo coloque en esta sino su adicción a las drogas.

El abordar la construcción social de Discapacidad nos llevó a profundizar en las prácticas instituciones erigidas principalmente en principios de contención como los plasmados en films como Yellow (Fernández y Giménez, 2010), Rojo como el cielo (Bortone y Mazzoca, 2006), Los Coristas (Jugnot et al., 2004), La Sociedad de los Poetas Muertos (Haft et al., 1989) y Escuela de Rock (Rudin y Linklater, 2003), en todas estas obras encontramos relaciones de poder justificadas bajo el saber científico,

a lo largo de nuestros capítulos desarrollamos la figura de docentes y psicólogos pero consideramos que el papel de director en cada una de estas obras cobra gran relevancia, pues todos en su afán por preservar la cultura institucional asumen posturas autoritarias que acaban por romper los pocos espacios de escucha y encuentro.

Retomando Los Coristas (Jugnot et al., 2004), cuando el profesor Mathieu es despedido, por no cumplir con las normas rígidas impuestas por la institución, le dice al director Rochin: *“antes de irme, le diré lo que opino de usted, es un incompetente y malvado”*. El director le responde que el tampoco deseaba estar ahí *“nunca quise ser profesor no me diga que usted quiso venir a este lugar miserable ¿tenía otras ambiciones? Yo también... ¿cree que me gusta ser director? Alguien tiene que hacerlo, usted vaya y peleé por la causa si cree en ella Mathieu”*.

Algo similar sucede en Escuela de Rock (Rudin y Linklater, 2003) la directora de Horace Green tampoco desea asumir este cargo pero reconoce que esto la ha transformado negativamente, en una charla que tiene con Dewey, el profesor sustituto le dice: *“no siempre fui así, era divertida, graciosa, pero no puedes ser graciosa y directora de una primaria porque cuando se trata de sus hijos, los padres no tienen sentido del humor y si algo sale mal es mi cabeza la que aplastan, no puedo equivocarme tengo que ser perfecta y la presión me ha convertido en algo que nunca quise ser”*.

Los directores de las instituciones que vemos plasmadas en las películas asumen una postura rígida pues estos velan por mantener la cultura institucional y las figuras del docente irrumpen instaurando prácticas alternas, que al ser tan contrarias con el quehacer institucional sobre pasan a los directores, quienes en su mayoría no logran abrirse a la experiencia y transformarse. En los filmes analizados la figura del director se impone quebrantando las prácticas alternas y despidiendo a los docentes que las habían instaurado.

Pero no en todas sucede así, como en el caso de Los coristas, Rochin, el director también es despedido pues las relaciones de fraternidad que la práctica del

coro creó entre los miembros de la institución les permiten demandar sus abusos, y en el caso de Escuela de Rock, la directora de verdad se transforma y pese a que la práctica alterna no es mantenida dentro del espacio escolar si se permite que los estudiantes accedan a esta como clases extra-curriculares.

Vislumbrar prácticas alternativas de verdadera relación y escucha del otro nos fue posible a través de personajes como el prefecto Mathieu de Los Coristas (Jugnot et al., 2004), el profesor suplente Dewey de Escuela de Rock (Rudin y Linklater, 2003), mientras que en La Sociedad de los Poetas Muertos (Haft et al., 1989) y Rojo como el Cielo (Bortone y Mazzoca, 2006) encontramos a John Keating y Don Giulio respectivamente, cada uno transformará la visión que se tiene del sujeto de la diferencia, a través de cuestionarse y encontrar formas alternativas de relación.

Los fragmento esenciales de estas obras fueron analizados a lo largo de nuestros capítulos, sin embargo para puntualizarlo podemos retomar el diálogo de John Keating con sus alumnos en una de sus clases sobre poesía les dice: *“Aprenderán a pensar por ustedes mismos, no importa lo que piensen de ustedes, las palabras y las ideas pueden cambiar al mundo”*, los motiva a *“encontrar su propia voz”* a que se dejen llevar por sus sueños y busquen la manera de lograrlo, además en otra clase les dice: *“Justo cuando creen que ya saben algo, descubren que hay otra forma de verlo aunque parezca tonto o equivocado”*. Así se deja entrever la manera en que las prácticas educativas al realizarse en espacios de escucha y aceptación transforman las identidades de los sujetos que son partícipes de estas.

Dentro de las políticas públicas esta transformación se ha intentado mediante los principios de integración y sobre todo de inclusión educativa, pero para que se piense en un sujeto que debe ser incluido, que debe formar parte de las prácticas, antes se le tuvo que segregar, se le tuvo que separar y asignar en una categoría marginal y diametralmente opuesta, es así que podemos retomar la dupla *“normal-anormal”*, pues estas se han convertido en una marca para los sujetos y en una inacabable lucha por *“volverlos normales”*, así quienes son signados en el terreno de lo *“anormal”* lo son porque son portadores de condiciones físicas, sociales o culturales

“visibles”, pero en ocasiones y como sucede en algunas de las obras analizadas, existe una apariencia de “normalidad”.

En *Tenemos que hablar de Kevin* (Salerno, et al., 2011) y *¿Quién muere hoy?* (Matthews et al., 2006) no es tan clara la relación con las nociones que tenemos estereotipadas del sujeto de la diferencia, pero los personajes principales de ambas enfrentan situaciones que los colocan como figuras de alteridad. Por ejemplo en *Tenemos que hablar de Kevin*, Eva es la única que detecta que el comportamiento de su hijo, Kevin, suele ser impulsivo y desafiante pero nunca logra entablar una relación de escucha, situación un tanto similar se presenta en *¿Quién muere hoy?* los personajes no son escuchados ni reconocidos en su diferencia, ni en la escuela ni en su familia, como lo dice Sean: *“No es que no me acepten es que van en mi contra, yo sólo soy su secreto más oscuro”*.

De esta manera es puesta en juego la identidad de los sujetos, y la percepción tanto propia como social de esta, como vemos en estos fragmentos el saber que portan una identidad especial, los colocará en un lugar socialmente segregado, esto generará en el sujeto una sensación de frustración pues tendrá que intentar eludir los imaginarios sociales al grado de negarse a sí mismo, recordemos un ejemplo de *Hotel Transilvania* (Murdocca y Tartakovsky, 2012) cuando Jonathan para salvarse tiene que fingir ser un monstruo, le dice a Drácula: *“los monstruos van a matarme”*, el conde le responde: *“no mientras crean que eres un monstruo”*, pero Jonathan lo increpa: *“es algo racista”*.

Y podemos dejar aún más claro el efecto tan negativo que tienen los imaginarios sociales en el despliegue y en las posibilidades de relación que tienen algunos sujetos con otro ejemplo de *Hotel Transilvania*, cuando Drácula descubre que Jonathan, el joven humano y Mavis, su hija están enamorados y le dice: *“Mavis siente algo por ti, eres un buen chico. Si el mundo fuera diferente tal vez sería posible”*. Jonathan optimista le responde: *“estamos en el siglo XXI, todo es posible”*, pero Drácula dudoso de esto agrega: *“¿de verdad crees que si salimos van a aceptarnos?, ¿todo el mundo?”* y Jonathan reconoce: *“no, tienes razón lo siento lo que menos quería era hacerles daño”*.

Reflexionar sobre los imaginarios sociales que le son asignados al sujeto nos lleva a profundizar sobre los prejuicios que en su mayoría son creencias ancladas al pasado, como nos permite analizar *Hotel Transilvania* (Murdocca y Tartakovsky, 2012) en un dialogo que tienen el conde Drácula y el joven Jonathan, cuando este le pregunta: “¿es cierto eso del ajo?” y Drácula responde: “sí, lo odio me raspa la garganta”, pero Jonathan lo vuelve a increpar: “y, ¿la estaca al corazón?”, Drácula un tanto desconcertado responde: “claro, a quien no mataría”.

Otro ejemplo lo podemos ver plasmada en *Atypical* (Leigh y Rashid, 2017) cuando Sam tras haber terminado con su novia Paige dice: “la gente cree que los autistas no sentimos empatía, pero eso no es cierto, a veces no sé si alguien está molesto, pero cuando lo entiendo siento mucha empatía, tal vez más que los neurotípicos” en ambas situaciones vemos como las identidades construidas a través de los prejuicios son puestas en juego, y son los mismos sujetos portadores de estas marcas quienes las refutan y demuestran que estas percepciones son erróneas. Este proceso de conocimiento y reivindicación de las representaciones culturales es posible a través de la transformación de las prácticas educativas en las que la participación profesional sea encaminada a permitir el despliegue intersubjetivo de todos los agentes educativos.

Sin embargo y pese a que fuimos extenuantes en la implicación de los saberes psicológico y educativo en la atención de los sujetos de la diferencia, es importante resaltar la gran confusión en la labor del psicólogo que surge del poco conocimiento y valoración de su profesión; pues si bien la literatura plantea como principales funciones, el diagnosticar y etiquetar a los sujetos con base a tests, y establecer una intervención que favorezca su “reinserción”, que además son las que dotan de identidad a la psicología, en las obras cinematográficas que analizamos esta función es llevada a cabo exclusivamente por médicos, el diagnóstico se limita a un examen orgánico y en algunos casos neurológico del sujeto, escasamente se reflejan las aportaciones del psicólogo, siendo esta figura poco tomada en cuenta dentro de las representaciones de la realidad que nos ofrecen las obras cinematográficas.

Otro punto importante de resaltar es que pese a que a lo largo de los capítulos desarrollados intentamos ahondar y reflexionar sobre la visibilización del sujeto de la diferencia, en los destinos que se les ha deparado, las ideas que han sido construidas en torno a estos y los posicionamientos subjetivos a lo que esto los ha llevado, poco hablamos de sus familias, de cómo la marca que signa a los sujetos de la diferencia también los alcanza a ellos y como la noción de “discapacidad” también es reflejada y representada en ellos.

Un ejemplo de esto lo brinda *Atypical* (Leigh y Rashid, 2017) Casey, hermana de Sam, lo ha acompañado todo su vida, apoyándolo en su transitar educativo y social, sin embargo, esto no es algo que ella haya decidido, cuando se encuentra en su entrevista para entrar a la universidad de Cleyton recibe una llamada en la que le informan que Sam está perdido, Casey para la entrevista sin importar que su futuro este en juego, después de saber que Sam está a salvo, regresa diciendo: *“lo siento, mi hermano es autista...tengo que estar al pendiente de él por si le da un ataque de pánico o desaparece como ahora, es mi trabajo de hermana”*, el entrevistador le dice: *“debe ser difícil para ti”*, Casey contesta: *si, tiene sus desventajas...cuando era niña, mi mamá y mi hermano se referían a las personas no autistas como “neurotípicos” o su abreviación “NTA” pero yo entendía “entes”, como le dicen a los fantasmas y eso tenía sentido para mí porque a veces parece que Sam ocupa tanto espacio que todos demás somos fantasmas”* avergonzada añade: *“lo siento, no sé porque te lo dije”*, el entrevistador le pregunta: *“si vienes aquí, ¿Qué pasara cuando no estés con tu hermano?”, Casey pensativa responde: “no lo sé, jamás ha pasado”*.

Casey podría considerarse “normal” pues no tiene ninguna “condición estereotipada que se relacione con la “discapacidad” pero vivir la situación de su hermano la ha colocado también ésta, pues gracias a los prejuicios e imágenes del sujeto de la diferencia como alguien indefenso, ha creído que Sam “necesita” de ella, de su protección y cuidado, situación que deja entrever que pese a que pareciera que se acepta y se entabla una relación con el sujeto más que con su condición, en lo más profundo de esta aún existe algo que no se puede aceptar del otro, ya sea del efecto que tiene en nosotros o de lo que representa en nuestra vida.

Esto último tal vez podríamos ejemplificarlo mejor a través de Hotel Transilvania (Murdocca y Tartakovsky, 2012), el Conde Drácula en la relación que construye con Jonathan, derrumba algunos de sus prejuicios, acepta a los humanos dentro de su hotel y también en su familia pues Mavis y Jonathan se casan pero cuando tienen un hijo, que en apariencia es humano, Drácula se empeña en conseguir que el pequeño se convierta en un vampiro, llegando incluso a arrojarlo desde un risco para que el niño vuele, cosa que no sucede, creando cierta decepción en el niño por no ser lo que se espera de él, es ante esta situación que Mavis confronta a Drácula diciéndole: *“lo aceptaste en tu hotel pero no en tu corazón...él no es un vampiro”*.

Como vemos pensar en una transformación de las prácticas, de las relaciones con el otro como figura de alteridad no es camino sencillo, pues no solo es tener buenas intenciones e intentar “tolerar” algunas situaciones, sino que implica una transformación desde la raíz, desde como vemos el mundo, dejar de pensar en modificar los conceptos para denominar al otro, pues esto sigue reproduciendo relaciones desiguales, y más bien poner atención en los discursos que usamos, en la manera en que nos relacionamos con ese otro para así generar propuesta que nos permitan pensar y vivir las prácticas sociales bajo otra óptica.

Una posibilidad es la propuesta de la experiencia, esta nos permitiría dejarnos descubrir en la relación con el otro, sorprendernos y transformarnos para así abrir espacios de escucha y respeto por la alteridad, comenzar por ver al otro como alguien con quien convivir, alguien que posee el mismo valor, ser capaces de reconocer y respetar las singularidad y también en cierta medida reconocernos a nosotros mismos como figuras de alteridad.

Instaurar nuevas semióticas de relación tendrá también repercusiones en la subjetividad, recomponer la subjetividad a través de las prácticas implica un proceso de deconstrucción desarraigar las ideas estereotipadas y preconcebidas sobre los sujetos y comenzar a construir una imagen del otro a través de la relación, que sea el otro quien por sí mismo se encargue de mostrarnos quien es, y que seamos capaces de escucharlo de permitirnos que estas relaciones nos formen y transformen, solo así podremos hablar de prácticas como espacios de encuentro basados en la fraternidad.

Referencias

Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas, ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Narcea. España.

Ainscow, M. (2005). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Universidad Autónoma de Madrid. España. pp. 14-23.

Alemañy, M. (2008). Integración e inclusión: Dos caminos en el entorno educativo. pp. 1-6.

Almenta, E. y Muñoz, J. (2007). ¿Estamos formados para trabajar en una escuela inclusiva? Actas del V Congreso Internacional Educación y Sociedad. La educación, retos del siglo XXI. Granada.

Arias, J.(s/a), El cine como recurso didáctico. en García, R.M (2009). Educación Sexual y Discapacidad: Talleres de Educación Sexual para personas con Discapacidad. Asturias: CAI Cabueñes, pp. 119-126.

Arnaiz, P. (2000): Educar en y para la diversidad. En Soto, F.J. y López, J.A: Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: Las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad. Murcia: Consejería de Educación y Universidades.

Aubrey, S. (productor) y Gillespie, C. (director). (2007). Lars y una chica de verdad [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Metro-Goldwyn-Mayer.

Baldwin, K; Baldwin, H y Benjamin, S. (productores) y Hackford, T. (director). (2004). Ray [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Bistol Bay Productions.

Belgich, H. E. (2004). Sujetos con capacidades diferentes. Sexualidad y Subjetivación. Armenia: Ed. Kinesis.

Blanco, G. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3) pp. 1-15.

Bleichmar, S. (2008) *Violencia social-Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades* (Escritos, conferencias, interrogantes). Noveduc. Buenos Aires. pp. 23-71.

Bortone, C. (productor y Mazzoca, C. (director). (2006). *Rojo como el cielo* [cinta cinematográfica]. Italia: Orisa Produzioni.

Bravo, L. (2010). *Prácticas inclusivas en el aula: Validación de un Instrumento para conocer la perspectiva del alumnado de primaria y secundaria*. *Actualidades Investigativas en Educación*. 10(3). pp. 2-22.

Cabrera, N. Méndoz, H. Arzate, R. y González, R. (2014). *El papel del psicólogo en el ámbito educativo*. *Alternativas en Psicología*. 31. pp. 144-155.

Camargo, M. (2013). *La intervención educativa en la educación inicial en zonas de riesgo y alto riesgo social en Bogotá, Colombia*. Universidad Complutense de Madrid.

Caniza, S. (2010). *Educación Inclusiva: Evolución conceptual, construcciones y contradicciones*. En: *Educación Especial Encuentros y Desencuentros en los discursos y las prácticas*. Buenos Aires: Actas de las XIX Jornadas Nacionales RUEDES, pp. 61-70.

Claudie, M.; Even, P. y Coppermann, N. (productores) y Vallé, J. (director). (2011). *Café de Floré* [cinta cinematográfica]. Canadá: Alliance Films.

Del Olmo, M. (2005). *Prejuicios y estereotipos: un replanteamiento de su uso y utilidad como mecanismos sociales*. Universidad de Huelva. *Revista de Educación*, 7(1), pp. 12-23.

Díaz-Lázaro, M.C. (2011). Exploración de prejuicios en los psicólogos: el primer paso hacia la competencia sociocultural. *Papeles del psicólogo*, 32(3), pp.274-281.

Dubrovsky, S. (s/a). Educación común, educación especial: un encuentro posible y necesario. Recuperado de www.porlainclusion.educar/mat_educativos/dubrovsky.pdf

Duschatzky, S. y Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha: Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. En: Cuaderno de Pedagogía. Argentina: Bordes.

Durán, V. y Vega, K. (2009). La educación diferenciada: La propuesta de Carol Ann Tomlinson. México: Limusa.

Echeita, S. G. (2006). Educación Inclusiva: Una escuela para todos y con todos, sentido de la ecuación inclusiva y análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia esa inspiración. En: Jacobo, Z.; Adame, E. y Ortiz, A. (2006). Sujeto, educación especial e integración. México: UNAM/ENEP IZTACALA, pp. 18-38.

Echeita, S. G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *Revista Iberoamericana Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 6(2). pp. 9-18.

Escobar, J. (2000). Lo imaginario. Entre las ciencias sociales y la historia. Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit.

Escribano, A. y Martínez, A. (2013). Inclusión educativa y profesorado inclusivo. *Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid: Narcea, pp.152-180.

Escudero, J. González, T. y Domínguez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*. 50(1). pp. 41-64.

Esterkind, A. (2010). Las trayectorias educativas de los alumnos en integración/inclusión escolares. *Reconceptualizaciones y Reflexiones*. En: Educación

Especial Encuentros y Desencuentros en los discursos y las prácticas. Buenos Aires: Actas de las XIX Jornadas Nacionales RUEDES, pp. 438-444.

Falardeau, P. (productor y director). (2011). Profesor Lazhar [cinta cinematográfica]. Canadá: Micro Scope.

Farrell, P. (2009). El papel en desarrollo de los psicólogos escolares y educativos en el apoyo a niños, escuelas y familias. España: Papeles del Psicólogo. 30(1), pp. 74-85.

Fernández, J. (productor) y Giménez, X. (director). (2010). Yellow: Cruzando el límite [cinta cinematográfica]. España: Filmax.

Ferrante, M. y Loiacono, R. (2013). Violencia Institucional y Sufrimiento Psiquiátrico en Instituciones Totales. Encrucijadas de la Modernidad tardía. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Ferrer, G. y Martínez, S. (2005). Formación de los familiares en el marco de la Escuela inclusiva: Un reto para las comunidades de aprendizaje. Educar, 35, 71-85.

Foucault, M. (2009). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. México: Siglo XXI.

Fernández, J (2011). La especificidad del psicólogo educativo. España. Papeles del psicólogo, 32(3), pp.247-253.

Frade, L. (2011). Los dilemas de la Educación Especial. En competencias en educación especial y la inclusión educativa. Inteligencia Educativa. México. pp.39-63.

Franze, S. (2012). Constitución subjetiva y rol del psicólogo en Educación Especial. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología Jornadas MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. pp. 146-149.

Gallego, O.J. y Rodriguez, F.A. (2007). Tendencias en la formación inicial del profesorado en Educación Especial. REICE. 5(3), pp. 102-117.

Gallegos, K. E. (2014). Semiótica de la alteridad y/o alteridades semióticas. Hacia un modelo semio-discursivo para el estudio de la identidad/alteridad. En: Litrihual, Luis & Fierro, Juan Manuel (editores). Signatura. pp. 81-102.

García, E. T. (2004) La psicología en la atención de las personas con discapacidad. EDUCAR. Curitiba 1(23), pp.355-362.

García, M. A. (2007). La construcción de las identidades. Universidades de Sevilla. Cuestiones Pedagógicas, 18(1), pp. 207-228.

García, M. García, D. Biencinto, C. y González, C. (2009). De la exclusión a la inclusión: Una forma de entender y atender la diversidad cultural en las Instituciones escolares. Psicopedagogía. 26(79). pp. 108-123.

Gasca, J. (2006). Alteridad, corporalidad social del sujeto y politicidad. Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 98-107.

Gigliotti, D.; Chernin, P.; Topping, J. y Williams, P. (productores) y Melfi, T. (director). (2016). Hidden Figures [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: 20th Century Fox, Chernin Entertainment y TSG.

Goffman (2014) Goffman, E. (2006) Estigma, la identidad deteriorada. Buenos Aires: Amorrortu.

Gómez-Montes de Oca, V. (2005). La anomia para las personas con discapacidad. Tesis Licenciatura. Derecho con especialidad en Derecho Fiscal. Escuela de Ciencias Sociales, Universidad de las Américas Puebla.

González, G.E. (2009). Evolución de la Educación Especial: Del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva. En: Berruezo, A. M. y Conejero, L. S. (2009). El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo

XIX a nuestros días. XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, Vol. 1, p.p. 429-440.

González, A. N. y Leal, G.A. (2010). Los estudiantes con discapacidad entre los mitos, prejuicios y estereotipos. Costa Rica. Inter Sedes. Vol. X, pp. 118-129.

Granata, M. (2010). El compromiso social de los profesionales de la educación especial. En: Educación Especial Encuentros y Desencuentros en los discursos y las prácticas. Buenos Aires: Actas de las XIX Jornadas Nacionales RUEDES, pp. 61-70.

Granados, A. (2007). El plan de trabajo de la USAER como alternativa de calidad. Universidad Pedagógica Nacional. México. pp.76-95.

Gravina, S.; Aznar, A. y Bergues, M. (2010). El terapeuta ocupacional como profesional de apoyo en la escuela común. En: Educación Especial Encuentros y Desencuentros en los discursos y las prácticas. Buenos Aires: Actas de las XIX Jornadas Nacionales RUEDES, pp. 445-452.

Haft, S.; Witt, P. y Thom, T. (productores) y Weir, P. (director). (1989). La Sociedad de los poetas muertos [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Touchstone.

INEE (2015). Panorama Educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior. México: INEE.

Infante, M. (2010). Desafíos de la formación docente: Inclusión Educativa. Pontificia Universidad Católica de Chile. 36(1). pp.288-295.

Jacobo, Z. (2004). Del pre-juicio al perjuicio, vicisitudes de la constitución de la discapacidad. En: Jacobo, Z.; Adame, E. y Ortiz, A. (2006). Sujeto, educación especial e integración. México: UNAM/ENEP IZTACALA. pp. 72-82.

Jacobo, Z. (2008). Pluralidad, alteridad y concernimiento. En: Voces de la Alteridad de las Diferencias 2. Estado de México: UNAM-FESI, pp. 111-132.

Jacobo, Z. (2010a). La Discapacidad como una Figura de Discriminación en la Modernidad. De la Historia a las prácticas vigentes. Tesis Doctoral. UNAM-Facultad de Filosofía y Letras.

Jacobo, Z. (2010) "Hacia una ética de la fraternidad: responsabilidad del y por el Otro".

Jacobo, Z. (2011). Repensando la "discapacidad" desde la alteridad y la subjetividad. En: Gasca, S. y López, S. Territorialidades y corporalidades. Ensayos de ciencias sociales. México:IPN, pp. 173-182.

Jason, J. (productor) y Rashid, R. (director). (2017). Atypical [serie televisiva]. Estados Unidos: Netflix.

Jiménez, C. (2011). Las figuras de Alteridad en el proceso de Inclusión Educativa de las personas con discapacidad. Universidad Autónoma de México. Barcelona. Pp. 2-11.

Jugnot, G.; Perrin, J. y Cohn, A. (productores) y Barratier, C. (director). (2004). Les Choristes [cinta cinematográfica]. Francia: Galatée Films.

Kaës, R. (1998). Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales. Paidós.

Larrosa, J. (s/a). Notas de la Conferencia: La experiencia y sus lenguajes, en: Encuentros y seminarios.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. Aloma: Revista de Psicología, ciènces de l'educació i del l'esport Blanquerna, 19, pp. 87-112.

Markwald, D. (2002). Sujeto–Grupo–Institución: ¿Una relación posible?. Recuperado en: <http://milnovecientossexentayyocho.blogspot.mx/>

Marín, M. (2007). Diversidad y Educación Especial. Educare. pp. 91-101.

Mark, L.: Chernin, P. y Topping, J. (productores) y Gracey, M. (director). (2017). *The Greatest Showman* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: 20th Century Fox.

Mateos, G. (2008). Educación Especial. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. 10(1), pp. 5-12. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80210101>> ISSN 0187-7690.

Matthews, N. y Smith, K. (productores) y Thalluri, M. (director). (2006). *2:37/La hora del suicidio* [cinta cinematográfica]. Australia: Kojo Pictores y M2 Entertainment.

Meléndez, L. (2009). El currículo de la Inclusión. *Escuela de Ciencias de la Educación*. Costa Rica. pp. 120-131.

Meshkini, A. (productor) y Makhmalbaf, S. (director). (2008). *Caballo de dos piernas* [cinta cinematográfica]. Francia: Makhmalbaf Productions Wild Bunch.

Muñoz, A. García, B. Sánchez, A. (1997). La psicología en la escuela. Aportaciones a la historia de la psicología escolar. *Revista de los Psicólogos de la Educación*, Madrid, España. 3(1), pp. 7-26.

Murdocca, M. (productor) y Tartakovsky, G. (director). (2012). *Hotel Transylvania* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Sony Pictures Animation.

Murillo, A y Richmond, V. (2005). La educación de la sexualidad en las personas que presentan discapacidad. Manuscrito no publicado, sin paginación.

Naranjo, G. (2017). El trabajo docente en el marco de las políticas de educación inclusiva. Aproximación a partir de un estudio de caso. *Revista de Investigación Educativa*. pp. 100-124.

Núñez, M. Biencinto, C. Carpintero, E. y García, M. (2014). Enfoques de atención a la diversidad, estrategias de aprendizaje y motivación en educación secundaria. *Perfiles Educativos*. 36 (145) pp. 65-80.

Ocampo, A. (2016). Los Rumbos de la Educación Inclusiva en Latinoamérica en los inicios del siglo XXI: Cartografías para modernizar el enfoque. *Celei*. 15-30.

Ortiz, G.C. (1995). La personas con necesidades educativas especiales. Evolución histórica del concepto. En: Aguardo, D.A. y Verdugo, A. M. (1995). *Personas con Discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. España. Siglo XXI, pp. 37-78.

Ossa, C. (2006). Factores que estructura el rol del psicólogo en educación especial. *Revista de Psicología*. vol. 15(2). p. 131-145.

Parra, L. y Jesús, D. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 39(4) pp. 201-223.

Prado, E. (2006). Las necesidades educativas especiales y la inclusión en la perspectiva de profesoras en formación. En: Jacobo, Adame y Ortiz (coord.). *Sujeto, Educación Especial e integración: Investigación, prácticas y propuestas curriculares*. Vol. V, pp. 208-216.

Ramírez, M. y Torres, G. (2007). Las funciones del psicólogo@ en el centro de Atención Múltiple Básico (CAM-B). UPN. México. pp. 80-90.

Rivera, S. P. (2008). Sexualidad de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad. Universidad de Costa Rica. *Revista Educación*. 32(1), pp. 157-170.

Rudin (productor) y Linklater, R. (director). (2003). *Escuela de Rock* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Nickelodeon Movies.

Salerno, B.; Roeg, L. y Fox, J. (productores) y Ramsay, L. (director). (2011). *Tenemos que hablar de Kevin* [cinta cinematográfica]. Reino Unido: BBC Films.

Salvador, M. F. y Gallegos, O.J (1999). Dilemas sobre los profesores en educación especial. *Revista Interuniversitaria de Formación Profesional* 35(1), pp.129-143.

SEP (2015). Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva. Planteamiento Técnico Operativo. México: Dirección de Educación Especial.

Sinisi, L. (1999) La relación nosotros-otros en espacios escolares “multiculturales”. Estigma, estereotipo y racialización. En: Neufeld, Thisted (comp.) De eso no se habla. EUDEBA. Buenos Aires.

Sinisi, L. (2010). Debates en torno a los procesos de exclusión-inclusión/integración en el marco de la educación especial. En: Educación Especial Encuentros y Desencuentros en los discursos y las prácticas. Buenos Aires: Actas de las XIX Jornadas Nacionales RUEDES, pp. 141-150.

Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad: Argumentos y falta de argumentos con relacion a lñas diferencias en educación. En: Vain, P. (2005). Comunidad, discapacidad y exclusión social: la construccion social de la normalidad. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, pp. 7-21.

Skliar, C. (2007). La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa. Kirikiki, 1-13.

Skliar, C. (2007). La educación (que es) del otro: argumentos y desiertos de argumentos pedagógicos. 1°Ed. Noveduc: Buenos Aires.

Skliar, C. (s/a). El cuidado del otro. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.

Stainback, S. W. (2001). Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Madrid: Narcea.

Tallis, J. (2010). Sexualidad y Discapacidad. Buenos Aires, Argentina: Miño y Ávila.

Tamarit, J. (2018). La psicología frente a la calidad de vida y la inclusión social de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo. España: Papeles del psicólogo. 39(2), pp. 113-119.

Tomé, J. (2010). Integración, inclusión: Encuentros y desencuentros en las teorías y en las prácticas. En: Educación Especial Encuentros y Desencuentros en los discursos y las prácticas. Buenos Aires: Actas de las XIX Jornadas Nacionales RUEDES, pp. 153-160.

Torres, L. (s/a). Funciones y Competencias en psicólogos de Educación Especial. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. pp. 1-12.

UNESCO (1994). Declaración de Salamanca. Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales. España.

Valencia, L.A. (2014). Breve historia de las personas con Discapacidad: De la opresión a la lucha por sus derechos.,n: Rebelión, www.rebelion.org

Valdespino (2014). La Educación Especial en México y la Atención a la Diversidad, En: Cárdenas, A.T. y Barraza, M.A. (2014). Marco Conceptual y Experiencias de la Educación Especial en México. México. Universidad Pedagógica de Durango, pp. 6-29.

Vera, N. J. y Valenzuela, M. J. (2012). El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones. México. Revista Psicología y Sociedades, 24(2), pp. 272-282.

Vergara, J. (2002). Marco Histórico de la Educación Especial. Revista ESE, 1(2), pp. 129-143.

Windelov, V. (productor) y Von Trier, L. (director). (1998). Los Idiotas [cinta cinematográfica]. Dinamarca: Dogma, October Films.

Zapata, B. (2010). Escuela, Integración y Diversidad. En: Educación Especial Encuentros y Desencuentros en los discursos y las prácticas. Buenos Aires: Actas de las XIX Jornadas Nacionales RUEDES, pp. 477-484.

Zeitoun, L. y Weinstein, H. (productores) y Toledano, E. Y Nakache, O. (directores). (2011). Intouchables [cinta cinematográfica]. Francia: Gaumont Film Company.