

Inclusión social, autodeterminación y derechos de jóvenes con discapacidades. Aportes para una articulación entre el ámbito educativo y el laboral

MARÍA JOSÉ SÁNCHEZ VAZQUEZ

Presentación

En su contribución especial al *Informe sobre desarrollo humano 2014* elaborado por la Organización de Naciones Unidas (ONU), Stephen Hawking reflexiona:

Las personas con discapacidad somos vulnerables por los numerosos obstáculos a los que nos enfrentamos: actitudinales, físicos y financieros [...] Pero lo más importante es que la eliminación de estos obstáculos liberará el potencial de muchísimas personas que tienen muchísimo que aportar al mundo. Los gobiernos de todo el mundo ya no pueden ignorar a los cientos de millones de personas con discapacidad a los que se les deniega el acceso a la salud, la rehabilitación, el apoyo, la educación y el empleo, y quienes nunca tienen la oportunidad de brillar. (2014, p. 85)

Liberar el potencial humano de quienes están en alguna situación de discapacidad se vuelve un objetivo prioritario en la lucha por la igualdad de oportunidades proclamado a partir del ideario doctrinal de los derechos humanos. En este camino de reivindicaciones, atender los derechos de los adolescentes y jóvenes con discapacidades es una tarea que sigue en construcción.

Desde el marco normativo internacional, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) ha constituido uno de los pasos decisivos en favor del cumplimiento equitativo de derechos para este colectivo. En su artículo 24, proclama que “los Estados parte asegurarán un sistema de educación inclusivo [en] todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida” y, en consecuencia, se garantizará que las personas puedan así asegurar “el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana”. Así mismo, en el artículo 27 se establece el “Derecho al trabajo y empleo”, por medio de la inclusión laboral en igualdad de condiciones y con base en los ajustes razonables necesarios. Educación y trabajo se convierten así en dos vías de realización humana respecto a derechos inalienables y de responsabilidad y garantía desde ámbitos públicos. Pero sabemos que los jóvenes con discapacidades se enfrentan a desventajas sociales surgidas del estigma y los prejuicios. Dichas desventajas generan barreras de todo tipo y limitan el acceso a la educación, la asistencia sanitaria, el empleo y la vida social-comunitaria en general. Esta limitación no es solo desde la indiferencia e ignorancia, sino que la mayoría de las veces está agravada por la violencia física y simbólica que padecen dichas personas (ONU, 2018).

Hoy estamos en un contexto particularmente preocupante. En los Informes COVID-19 realizados por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020), se indica que la aparición de la actual epidemia ha puesto de manifiesto el aumento de la vulnerabilidad y los riesgos de las personas con discapacidades, lo cual ha reforzado la discriminación y la desigualdad de antemano muy arraigadas, ya sea en ámbitos educativos, laborales, económicos o sociales. En este contexto de particular fragilidad humana, se redobla la apuesta para el

colectivo de las personas con discapacidades respecto de los objetivos surgidos en la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (ONU, 2015). En el presente capítulo, nuestro interés particular está centrado en los siguientes objetivos del citado documento: objetivo 4: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” y objetivo 8: “Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo, el trabajo decente para todos”.

Según la ONU y la Cepal (2020), esta realidad de pandemia actual, donde tantos niños, niñas, adolescentes y jóvenes han estado fuera de las instituciones educativas al mismo tiempo, altera en mucho su aprendizaje y cambia drásticamente sus vidas, especialmente en los colectivos más vulnerables y marginados, lo cual pone en peligro lo ya logrado en el plano educativo mundial. Así mismo, la recesión generada en el contexto de la COVID-19 es, para la ONU, una alarmante situación donde el desempleo y la carencia económica parecen ser —junto con otros problemas emergentes— los nuevos protagonistas de la crisis humanitaria, con graves consecuencias para los más desfavorecidos.

Es necesario, pues, orientar el aumento de todo tipo de estímulos desde los gobiernos y la sociedad civil, en favor de los más vulnerables y reforzar las respuestas multilaterales y regionales. En clave ética, las posibilidades que tienen quienes desempeñan funciones públicas profesionales en ir eliminando obstáculos para estos colectivos invitan a entender que las actuaciones desde cada función deberían ser algo más que un deber moral autoimpuesto, casi de modo heterónimo. Las intervenciones posibles se fundamentan en procesos reflexivos individuales y compartidos, dados en el marco de un diálogo crítico que solo puede alcanzarse con el consenso de todos los actores implicados en un escenario cada vez más complejo sobre la situación de discapacidad.

La presente contribución expone una reflexión teórica-crítica y aporta elementos para la configuración de una ética ciudadana actual, en la consideración del reconocimiento de la diversidad y el potencial de cada miembro de la comunidad. Dicha contribución parte

de nuestras experiencias en el proyecto de extensión universitaria Jóvenes Activos —realizado durante los años 2016 y 2017—, el cual fue llevado a cabo por profesores, graduados y alumnos universitarios. Este proyecto articuló el trabajo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata y de la Modalidad de Educación Especial de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, y estuvo destinado a fortalecer las trayectorias de jóvenes con discapacidades en pos de su autorrealización. Los resultados fueron muy satisfactorios y permitieron observar situaciones de desarrollo personal autónomo e identificar diferentes vulnerabilidades que pudieran afectarlos. Ciertamente, las situaciones que pueden vulnerar a los jóvenes con discapacidades hoy día no han cambiado; es más, por lo dicho arriba, se han recrudecido. Sin embargo, las acciones profesionales estuvieron direccionadas a revalorizar el potencial humano de nuestros destinatarios, más allá de las adversidades, y sostener la premisa de la condición humana siempre marcada por una dignidad realizable.

A continuación, desarrollaremos los ejes que fundamentaron y orientaron nuestra práctica en la temática citada, y que asimismo sostuvieron nuestra continua deliberación respecto del papel que fuimos desempeñando con los jóvenes. Tales ideas centrales pueden enunciarse en tres dimensiones: (1) desde la antropología filosófica, que comprende un análisis de la condición humana en relación con la autonomía y la vulnerabilidad situada de los individuos, así como una reflexión sobre la intersubjetividad y el reconocimiento del otro diverso-semblante; (2) desde el marco doctrinario de los derechos humanos, en la consideración y el respeto por los principios de dignidad, igualdad y no discriminación; y (3) desde la ética aplicada, referida a las prácticas profesionales y sus actuaciones en lo educativo-laboral, respecto del papel desempeñado y en concordancia con lo normativo y lo deliberativo del saber-hacer con otros. De este modo, nuestra experiencia con los jóvenes de este colectivo nos ha permitido, en términos de propósitos y logros, conectar el ámbito particular de nuestra práctica con su realidad local actual.

La condición humana y el reconocimiento de lo autónomo/vulnerable (aportes desde la antropología filosófica)

Abordar la realidad de sujetos jóvenes con discapacidades, prontos a terminar un ciclo educativo y para quienes el mundo laboral se vuelve posible, nos obliga a preguntarnos por su condición humana en términos de su autonomía y vulnerabilidad situada.

El profuso pensamiento del filósofo francés Paul Ricœur (1913-2005) nos aporta una interesante visión general al respecto. De modo sintético, desarrollamos su tesis principal sobre la condición humana como una afirmación antropológica que nos alcanza a todos y todas. En primer lugar, Ricœur entiende la condición humana como una paradoja existencial: “La autonomía es la de un ser frágil, vulnerable. Y la fragilidad no sería más que una patología, si no fuera la fragilidad de un ser llamado a ser autónomo, dado que siempre lo es de alguna manera” (2008, p. 71).

Como dos caras de una misma moneda, la autonomía y la vulnerabilidad no pueden separarse en la persona sin que su condición de humanidad pierda valor. Todos somos, a la vez, autónomos y vulnerables. Ricœur no renuncia a la afirmación kantiana de la autodeterminación del sujeto, pero tiene presente que la autonomía se le presenta al ser humano —cualquiera que sea su condición existencial— siempre como una idea-proyecto: “porque el ser humano es por hipótesis autónomo, debe llegar a serlo” (2008, p. 71). Así, la autonomía es concebida no solo como una habilidad presente para decidir qué hacer en su propia vida, sino que hay que suponerla —como disposición o capacidad— en cada sujeto siendo un poder siempre latente:

Esta capacidad de hacer se muestra en los múltiples dominios de intervención humana bajo la modalidad de poderes determinados: poder de decir, poder de obrar sobre el curso de las cosas y de influir en los otros protagonistas de la acción, poder de unificar la propia vida en una narración inteligible y aceptable. (Ricœur, 2008, p. 72)

A cada expresión de esta potencia —cuyas formas relevantes son poder decir, poder obrar, poder reconocer algo como propio y poder asumir responsabilidad— corresponde una figura de la vulnerabilidad o fragilidad como contrapartida existencial. Nos parece interesante referirnos a ellas puesto que los destinatarios de nuestras prácticas conformaron un colectivo donde el espectro de las vulnerabilidades pudo observarse de modo recurrente, situadas en contextos no siempre favorables y de acuerdo a las distintas intervenciones de los otros (padres, tutores, docentes, amigos, etc.).

Un modo de vulnerabilidad muy frecuente es el no-poder decir: “esta desigualdad fundamental de los seres humanos en cuanto al dominio de la palabra, desigualdad que es ciertamente menos un don de la naturaleza que un efecto perverso de la cultura” (Ricœur, 2008, p. 74). Hay, para algunos sujetos hablantes —las personas con discapacidades pueden tomarse como un ejemplar de ello—, una exclusión efectiva de la esfera lingüística que los eyecta de la posibilidad de dialogar, argumentar, explicar y debatir, en fin, de la posibilidad de tomar la palabra, de poder decir y que sean escuchados. Esta forma de vulnerabilidad se vuelve relevante si consideramos que el ser humano se constituye como tal a partir del mundo del lenguaje y todo lo que simbólicamente representa. El lenguaje es un medio de relacionarnos con el mundo, con los otros y con nosotros mismos.

En segundo lugar, están las fragilidades observadas en el ámbito del obrar. Ricœur incluye aquí las fragilidades básicas, las de nuestro cuerpo real, signadas como las enfermedades que vamos sufriendo a lo largo de los diferentes ciclos vitales, desde nuestro nacimiento hasta nuestro envejecimiento. Reconocemos aquí todo el haz de diferentes formas de discapacidades —físicas, sensoriales o intelectuales— que algunos sujetos tienen que padecer. Todas ellas generan algún tipo de limitación en el funcionamiento y desenvolvimiento cotidiano. Pero también están contempladas en esta categoría las vulnerabilidades generadas por las diferentes formas de violencia culturales, sociales, económicas y políticas, puesto que muchas relaciones humanas son disimétricas y aquel que tiene el poder de acción sobre el otro puede someterlo a diferentes formas de sufrimiento, intimidación, manipulación y hasta de instrumentalización o cosificación. Estas formas

coartan la posibilidad individual de autodeterminación siempre presente. Las intervenciones del otro sobre nosotros y nuestra realidad corporal-contextual pueden obturar una premisa básica de nuestra condición humana, ya que, por encima todo, “somos seres de iniciativa y de acción” (Domingo Moratalla y Domingo Moratalla, 2013, p. 85).

Existe un espectro de fragilidades que provienen del no reconocimiento de los otros y que nos exponen a distintas formas de desprecio, lo cual limita la capacidad de una identidad particular. Nos referimos ahora a fenómenos vivenciales que pueden darse en la convivencia con los otros, desde el malentendido y el error hasta la ofensa, la humillación, la marginación, la indiferencia y, sobre todo, el olvido. Se trata de formas de desprecio que vulneran al ser humano con base en el no-reconocimiento de la otredad, como forma de existencia semejante y distinta a la vez.

Finalmente, para Ricœur, aparece en la intersubjetividad una potencia menor —mostrada como vulnerabilidad—, la cual está relacionada con la imposibilidad de conducir la propia vida con coherencia o identidad narrativa, esto es, la posibilidad, mediada por los otros y las instituciones de poder atestar de sí, de dar cuenta de lo propio y, así, dar un sentido a la propia vida con una perspectiva singular y única. Lo intersubjetivo es vital aquí, “estamos enredados en historias” (Ricœur, 2008, p. 88). Cada historia de vida, lo que somos, se entrama con la de otros; en esto es necesario un trabajo continuo y recursivo de reconocimiento, pero también de distanciamiento saludable a través de lo identitario. Es la idea de que “este soy yo y nadie más en mi lugar, a pesar de los cambios en mi vida”.

Lograr que estos modos de ser vulnerable —entendiéndolos como potencia menor y no como déficit— puedan convertirse en diferentes capacidades es recorrer un camino hacia la responsabilidad, entendida aquí como poder ser capaz de responder por nuestros actos, por lo que nos compete y por lo que es parte de nuestra historia. El ser humano se hace responsable cuando puede hacer propio algo del acontecer del mundo que le incumbe y lo convoca.

Este camino no es solo una intención individual. A la paradoja existencial se agrega otra afirmación ricœurana que puede sintetizarse en la siguiente tesis: la condición humana paradójica solo se despliega

en una faz relacional. Como anunciamos arriba, la intersubjetividad es constitutiva para cada sujeto, es decir, la instauración de la propia subjetividad se da desde el inicio de vida en medio de un entramado con otras vidas, en una red de narraciones que abarca mi historia, la de otros, las de mi pueblo y las de la humanidad (Masiá Clavel, 1998). En esta trama cada uno de nosotros va siendo reconocido como uno más y también como uno distinto (nueva paradoja de la existencia humana). La psicología, junto con otras ciencias humanas y sociales, ha afirmado que no hay posibilidad de supervivencia para ese que nace indefenso —“arrojado al mundo”— si no es a partir de otros que acogen su llegada como semejanza y novedad. La intersubjetividad recíproca se vuelve la única posibilidad de sobrevivencia física, simbólica y real para cada quien.

Pero intersubjetividad no es lo mismo que reciprocidad. Lo intersubjetivo tiene el sentido de que ser arrojados al mundo significa también ser arrojado a esos otros —personas e instituciones que nos reciben, nos significan y de los cuales no podemos prescindir—. Por su parte, la reciprocidad es una conquista en el juego relacional y, por ende, no se da espontáneamente. Cuando la reciprocidad se da, podemos hablar entonces de reconocimiento entre agentes-padecientes, en sentido fuerte. En efecto, es necesario pasar de la mera presencia (nacemos entre otros) al reconocimiento intersubjetivo (vivimos y somos para y con otros), lo cual nunca deja de implicar tensiones. El despliegue de las capacidades humanas es posible gracias a que otros nos reconocen en nuestro decir, actuar, narrar y en las variadas formas de nuestra atestación. Se es agente y paciente a la vez gracias a un juego de atestación subjetiva, de reafirmación de cada uno frente al otro.

Esta primera reflexión concluye con la fórmula ricœurana que resume su aspiración ética en esta lectura de antropología filosófica: se debe siempre “tender a la ‘vida buena’ con y para el otro en instituciones justas” (Ricœur, 2006, p. 176). Esta expresión resume la idea de que cada uno pueda aspirar a la búsqueda de su felicidad, de su deseo, en el marco de una relación a la vez dialógica y conflictiva con sus semejantes/diferentes, vehiculizada por mediaciones justas donde las instituciones (los sujetos que las componen) puedan ofrecer posibilidades y actuar de forma equitativa con cada ser humano.

En nuestro caso, planteamos que las personas con diferentes discapacidades han sido tratadas como un ejemplar de las formas de vulnerabilidad mencionadas, en especial, los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Pero el tratamiento de su vulnerabilidad humana, existente en la condición de todo ser humano y humana, como nos indica Ricœur, no ha sido visto solo como una parte de ella, sino que impregna en su totalidad la forma de concebirlas y concebirlas, con lo cual se descarta la autodeterminación siempre posible.

En nuestro contexto latinoamericano, las vulnerabilidades toman sus formas propias. La bioética ha incorporado el tema definiendo, por un lado, la condición vulnerable (o general) en referencia a situaciones de fragilidad o limitación temporal o permanente, propias de la condición humana, como dijimos; por otro lado, la vulnerabilidad social (o especial) ha sido determinada como una situación que se origina por diversos factores sociales, culturales, económicos, políticos o institucionales. Es a partir de estos últimos factores que los individuos o comunidades se convierten en vulnerados —sean o no vulnerables por las otras causas generales mencionadas— (Kottof, 2008). En el ámbito comunitario y poblacional, han sido reconocidas diversas formas de vulnerabilidad social, con impacto directo en sus habitantes, en su mayoría como producto de un contexto global marcadamente desigual. Nos referimos aquí a las inequidades que pueden encontrarse en las regiones con menos desarrollo y situaciones precarias —entre ellas, Latinoamérica— (Lolas Stepke, 2004). Con relación a las formas de vulnerabilidad social con base en la vulnerabilidad general, Arboleda Flórez (2003) establece algunos elementos clave como indicadores para definirla. Dichos indicadores se cruzan en las situaciones reales que padecen las personas con discapacidades —incluyendo a los y las jóvenes— y recrudecen dicha realidad. Según Arboleda Flórez, para evaluar la vulnerabilidad social hay que tener en cuenta algunos indicadores, tales como la situación de grupo, la gravedad, la permanencia de la condición y su fluctuación, entre ellos.

Pensemos, por ejemplo, en el caso de un joven de veinte años con una discapacidad sensorial visual que, además, tiene las siguientes condiciones individuales y contextuales: por una parte, ha extendido su escolaridad por acción paternalista de los agentes-cuidadores; a su

vez, cursa su último año en un establecimiento educacional estatal, en algún país de la región sur, con visible deterioro edilicio; y, además, el ambiente es particularmente conflictivo entre pares y autoridades, sin articulación planificada ni posible entre el mundo educativo que termina y el mundo laboral que puede iniciar para estos y estas estudiantes. Muy seguramente, además de su vulnerabilidad general por situación de grupo (esto es, su condición discapacitante debido a una limitación sensorial), se agregarán factores relacionados con la vulnerabilidad social que agravarán y variarán tal situación (problemas de accesibilidad y permanencia edilicia, violencia escolar entre pares —peleas y maltrato— y entre estudiantes y autoridades —indiferencia, desamparo y desinterés particular—; todo lo cual intensificará la falta de apoyo necesaria para poder idear un probable proyecto de futuro laboral y vital. La faz vulnerable se acrecienta y la autodeterminación se opaca.

Para estas situaciones —muy reales en el sur de América—, se espera que las políticas estatales puedan contemplar y equilibrar esta vulneración efectiva, actuando en consecuencia. El término “ajustes razonables” (Mathiason, 2002) ha sido utilizado para intentar reestablecer ciertas condiciones de igualdad y equidad respecto de la participación de este colectivo, atendiendo a las condiciones contextuales, locales y regionales de los distintos aspectos públicos (educación, trabajo, seguridad social y salud, entre otros). De este modo, pasamos al siguiente tema de análisis que refiere al ámbito de los derechos humanos.

El respeto por los principios de dignidad, igualdad y no discriminación (aportes desde la doctrina de los derechos humanos)

En su Discurso de Apertura de la *Conferencia mundial de derechos humanos* (ONU, 1993), el secretario general Ibrahima Fall sostenía:

Si bien los derechos humanos son comunes a todos los miembros de la sociedad internacional y todo el mundo se reconoce en su naturaleza, cada era cultural puede tener su forma particular de

contribuir a la aplicación de esos derechos [...] *Los derechos humanos, vistos a escala universal, nos plantean la dialéctica más exigente: la dialéctica de la identidad y de la alteridad, del “yo” y del “otro”.* Nos enseñan que somos a la vez idénticos y diferentes [...] [Son] lo “humano irreductible”, es decir, la quintaesencia de los valores en virtud de los cuales afirmamos, juntos, que somos una sola comunidad humana. (p. 1. Énfasis añadido)

Palabras planteadas en términos dialécticos: universal-particular, identidad-alteridad, yo-otro, iguales-diferentes, el criterio ético de los derechos humanos sigue siendo hoy día una referencia problemática, en especial cuando se trata de particularizar lo universalmente proclamado.

En términos generales, si aceptamos que la base de la doctrina de los derechos humanos encierra una proclama por “lo humano irreductible” (Etxeberría Mauleón, 1998), la reflexión recaerá en los componentes esenciales del núcleo duro de la doctrina. Los principios de dignidad, igualdad y no discriminación conforman los conceptos clave a los que haremos referencia, con la intención de aplicar sus afirmaciones a la situación de estos jóvenes.

Respecto de la dignidad, en términos generales, podemos decir que “lo digno” se entiende hoy como lo valioso o estimado por sí mismo, y no como algo derivado de otra cosa. Sin embargo, la dignidad no ha sido considerada siempre de la misma manera en nuestras sociedades occidentales. Etxeberría Mauleón (1998) esclarece tres sentidos del término, de acuerdo con cuestiones histórico-sociales y epocales.

Un primer sentido apunta a la idea de la dignidad de las acciones, la cual es previa al surgimiento de los derechos humanos, ubicada en las sociedades premodernas occidentales. Consiste en considerar el vocablo como adjetivación, aplicado directamente a la acción. Los actos humanos pueden ser considerados como estimables (dignos) o no en relación con el fin o intención por la cual se realizan. Hay acciones que son tenidas por valiosas dada la calidad moral que portan en una época determinada y si quienes las realizan no persiguen otro fin que el inherente a la acción, por ejemplo, ayudar a quien lo necesita sin esperar recompensa alguna por ello (el caso del buen samaritano). Contrariamente,

existen acciones indignas que podrían ser de dos tipos: por la prohibición social y cultural que hace de la acción un acto aberrante (por ejemplo, un homicidio), o por la intención o uso que realiza el agente actuante y que es reprobada por otros (por ejemplo, realizar regalos ostentosos para conseguir los favores de alguien).

Lo que puede sorprendernos de este primer sentido atribuido al término dignidad —sentido predominante hasta al menos la Edad Moderna— es la extrapolación que se ha llevado a cabo de la acción realizada al agente que la realiza: si una acción es digna, entonces la persona que la ejecuta es digna y, paralelamente, alguien indigno lo es porque comete actos no valiosos. Esto es la dignidad meritocrática. Otra vía que se incluye en este modo de entender el concepto se liga al estatus social y económico. Sin mantener directamente la idea de la acción digna, se sostiene el mecanismo de asignación o conquista del adjetivo ‘digno’, ya no por mérito propio, sino por pertenecer a una clase social o económica privilegiada. De este modo, la dignidad es una cuestión referencial que se utiliza para establecer diferencias entre los individuos: los hombres dignos y los indignos. Ser digno es un deber, no un derecho, puesto que la persona actúa dignamente cuando realiza una acción acorde con la ley justa epocal que hay que cumplir. Esta concepción restringe mucho el espectro de su aplicación y se circunscribe a una elite humana: los hombres que, por sus obras o posición social, valen.

El segundo sentido se entiende como dignidad del ser humano. Con el advenimiento del mundo moderno, el término toma su fuerza como sustantivo y se relaciona con el cambio de sentido del vocablo *iuris*. Este último ya no hace referencia al ámbito de los deberes naturales, de las obligaciones —lo que dicta la ley—, sino que alude a ‘lo que nos es debido’, es decir, al derecho. Aparece entonces la idea de dignidad ligada a las categorías de libertad, igualdad, propiedad individual, seguridad y autodeterminación, en el marco del incipiente individualismo liberal y del contractualismo occidental de tipo social. De tal modo se va estableciendo así la proclama de la igualdad entre los hombres.

En este cambio, originado en el seno del pensamiento moderno, es Kant quien formula por primera vez la idea de dignidad sustantivada, es decir, lo digno como una propiedad humana que refiere a aquello que no tiene precio, lo que posee un valor absoluto, intrínseco, lo que

existe como fin en sí mismo y, por tanto, no vale en función de otra cosa. La dignidad es algo que poseemos por el mero hecho de ser parte de la humanidad, no es ya una cualidad que se merece y no puede perderse porque nuestras acciones sean reprobables. Los hombres portan la dignidad como un derecho inalienable. Recordamos una de las formas del imperativo categórico kantiano, formulación central de la dignidad: “Obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como un medio” (Kant, 1983 [1785], p. 84).

El denominado principio de dignidad, enunciado por la ONU (2020 [1945]) desde su creación, aglutina este sentido sustantivado presente de manera sintética en la consigna kantiana, y es promulgado ahora en los siguientes términos: nadie puede ser tomado como un medio, porque cada ser humano es un fin en sí mismo y, por tanto, digno. La convicción sobre este sentido del término dignidad como universal e intrínseca a la condición humana es establecida en el documento fundador *Carta de Naciones Unidas* (ONU, 2020 [1945]) y en la *Declaración de los Derechos Humanos* (ONU, 2020 [1948]), y es reafirmada cada vez en los distintos documentos emanados de esta institución macro-occidental.

El tercer sentido del concepto incorpora la idea de vida digna. La fuerte marca universalista e individualista que parece haber tenido el desarrollo de esta noción en el marco occidental ha favorecido una lectura abstracta, centrada casi exclusivamente en los aspectos formales del derecho a la dignidad. Acordamos en que el peso e interés puesto en estos aspectos garantiza de algún modo que la propiedad de la dignidad sea aplicable a todos los seres humanos, sin distinción en función de sus situaciones y características particulares. Sin embargo, se ha visto que la formulación universal de la dignidad si bien cubre como un gran paraguas normativo a toda la humanidad (los sujetos anónimos), no permite visualizar los rostros de esta (las comunidades particulares y los sujetos singulares). Conservando la convicción general de la dignidad en lo formal como un derecho, es necesario entender que siempre hay distintas y variadas formas propias de realizarla e historizarla. De este modo, el tema de la dignidad vuelve a adjetivarse, entendiendo que la dignidad plena puede entenderse como una vida efectivamente cumplida: en consecuencia, quienes consiguen realizarse de acuerdo

con sus intereses, deseos y posibilidades en el marco de lo normativo (sistema de derechos y deberes) tienen entonces una vida digna.

En consecuencia, la consagración legal de un sujeto de derechos plenos, afirma la idea de la dignidad sustantivada. La realización de una vida digna y sus posibilidades reales en contextos apropiados pone de relieve la presencia del Estado y sus agentes en el compromiso asumido, protegiendo los derechos de cada ciudadano. Esta es una tarea necesaria y efectiva ahora y no una mera proclama. Acá lo indigno no tiene que ver con la sanción cultural-moral de determinadas acciones humanas, sino con la degradación de una vida cuyas necesidades humanas no pueden ser satisfechas. La perspectiva intercultural nos invita a tener en cuenta lo que considera cada grupo o colectivo en su contexto sociocultural: una vida digna como vida realizada, respetando modelos y parámetros particulares.

En el marco de los derechos humanos encontramos también muy ligados los principios de igualdad y no discriminación. Puestos en relación, los principios pueden interpretarse de modo vinculado: por una parte, el principio de igualdad, que admite considerar que los seres humanos puedan ser tratados de manera diferencial, si las distinciones en juego son significativas desde algún criterio relevante. Este trato diferencial deriva, a su vez, en dos enunciados básicos: por un lado, en sentido negativo, es el principio de no discriminación, que prohíbe diferenciaciones sobre fundamentos irrelevantes; por otro lado, con sentido positivo, el principio de protección, cuyo objeto es imponer y lograr igualdad compensando las diferencias.

Respecto del principio de igualdad, la doctrina reconoce al menos cuatro sentidos entramados (Sánchez Vázquez et ál., 2010). Iguales derechos: a partir del compromiso asumido de modo universal por los Estados parte en la defensa de ciertos derechos subjetivos básicos, queda establecido el primer significado de igualdad, que se encuentra en el inicio de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (ONU, 2020 [1948]) donde se estipula que: toda persona tiene los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición (art. 2). Si bien no aparecen directamente

nombradas las personas con diferentes discapacidades (objeto de nuestra reflexión), las fórmulas “sin distinción alguna” y “cualquier otra condición” incluyen y reconocen también para ellas los derechos establecidos en la Declaración Universal.

Igual trato: este sentido se orienta a establecer la importancia de otorgar el mismo tratamiento a toda persona, cualquiera que sea su condición. Si se tienen en cuenta los distintos contextos en los que puede aplicarse este significado, cuando hablamos de derechos políticos, este sentido está orientado a garantizar, por ejemplo, la aplicación del mismo sistema legal vigente —derechos, deberes y garantías— a las personas con o sin discapacidades. En otros contextos, como el de los derechos económicos, sociales y culturales, el igual trato hace referencia a que las personas con discapacidades deben, para poder gozar plenamente de sus derechos, recibir el tipo de tratamiento compensatorio en salud, educación y trabajo. De tal modo, la igualdad se entiende aquí como trato desigual en la perspectiva de la equidad y la justicia distributiva. Los llamados “ajustes razonables” permiten establecer el tratamiento diferencial necesario para que la igualdad se vuelva efectiva.

Iguales oportunidades: con el fin de obtener un sentido más acabado del concepto de igualdad, se incluye este tercer aspecto que contempla la igual oportunidad de participación. Este sentido establece la necesidad de que el Estado y sus agentes sean los que otorguen los recursos necesarios para su cumplimiento. Es parte entonces de los objetivos prioritarios en políticas públicas desde la visión de los derechos humanos. La *Convención de los derechos de las personas con discapacidad* (ONU, 2006), como documento vinculante, se convierte en un paso importante con vistas a obtener, mediante el acto de ratificación, un mayor compromiso de los Estados parte.

Iguales resultados: este último sentido hace referencia a las consecuencias positivas y beneficiosas que se obtienen cuando se proporciona igualdad en los tres sentidos anteriores. Por ejemplo, al dar iguales oportunidades a los adolescentes y jóvenes con discapacidades en el ámbito educativo y laboral, se obtienen mejores resultados, ya que el hecho de tener una discapacidad y encontrar modos de compensarla hace que la persona obtenga mayores logros individuales y pueda autodeterminarse.

Como ha sostenido la jurista argentina Pinto, “cada sociedad organizada se ha reservado el derecho de decidir la forma de vida de sus integrantes y las condiciones en que ella se ejerce, marcando diferencias que subsisten hasta hoy” (1997, p. 1). Por eso, una sociedad que intenta avanzar sobre las problemáticas que incluyen a las personas que funcionan de modo diverso y tienen algún tipo de discapacidad necesita incorporar estos sentidos imbricados de la igualdad.

El concepto de no discriminación queda introducido, pues, como corolario de la igualdad. En su uso valorativo, se asocia la discriminación a determinadas actitudes, a la toma de medidas que implican efectuar distinciones entre personas. De modo semejante a lo planteado con respecto de la igualdad, el problema aquí será tratar de establecer dónde ubicar la línea divisoria entre considerar un acto de discriminación como razonable o no. Por ejemplo, piénsese cuando es necesario discriminar, con connotación positiva, a determinados colectivos para ejercer sobre ellos un trato diferencial (cupos laborales para personas con discapacidades, por ejemplo).

Los principios deberían funcionar conjuntamente, en atención a las necesidades y posibilidades situacionales de los miembros de un colectivo sobre los cuales se aplican. El marco normativo de la doctrina de los derechos humanos funciona, así, como un llamado de atención, como una alerta roja para no avasallar siquiera un ápice de la dignidad de nuestros semejantes.

Pensamos de qué modo, en nuestra situación actual de pandemia mundial a causa de la COVID-19, la educación como un derecho básico es avasallada, en especial, para los colectivos vulnerables (los infantes, adolescentes y jóvenes con discapacidades, entre otros). Por ejemplo, la no presencialidad —y los inconvenientes diversos en el acceso a la educación virtual— limita, para muchas personas con discapacidades, la posibilidad de relacionarse cotidianamente con sus pares, con su institución educativa y con parte de su comunidad, a la vez que disminuye o anula las oportunidades de aprender y mantener la continuidad en la preparación para un futuro socio-laboral posible como ciudadanos y ciudadanas dignas.

Del *ethos* burocrático al *ethos* profesional (aportes desde la ética aplicada)

Las reflexiones realizadas hasta aquí respecto de la condición existencial humana autonomía/vulnerabilidad, del reconocimiento del otro semejante-diferente y de la consideración de los derechos humanos básicos, tales como la dignidad, la igualdad y la no discriminación, nos conducen, en este apartado, a la cuestión del papel y acción profesional de los agentes institucionales con relación al colectivo de personas en condición de discapacidad.

Un concepto clave, desde la ética aplicada, es la noción de *ethos* referida al accionar profesional. Cortina y Conill (2000) desarrollan los aspectos relevantes que caracterizan hoy en día a las profesiones, entendidas como actividades especializadas elegidas de modo personal, pero realizadas socialmente. En primer lugar, cada profesión es elegida a partir de una suerte de vocación individual. Este es, sin duda, el punto inicial —aunque no necesario— para un ejercicio “a gusto” de dicha profesión. Sin embargo, aunque no hubiera una tendencia vocacional, el futuro ejercicio sí exige contar con aptitudes e intereses propios que se van fortaleciendo, profundizando y actualizando en el marco de una formación teórico-aplicada sistematizada y continua. Un segundo aspecto a tener en cuenta es considerar que las actividades profesionales prestan un servicio específico y de forma institucionalizada a la comunidad. Así, cada una en su conjunto contribuye particularmente al desarrollo de una vida humana mejor y más digna para la comunidad de ciudadanos, en el cuidado y dedicación de los distintos niveles y aspectos mundanos. Como tercer rasgo, es necesario que las personas que desarrollan la práctica especializada mantengan un compromiso en el respeto y consecución de las metas y bienes internos que caracteriza ese quehacer específico. En general, se espera que un agente no contradiga, con sus acciones, los bienes internos de su profesión. Estos surgen de los acuerdos en la comunidad de pares y se ubican en concordancia con los valores epocales de la sociedad en la que se insertan; por ejemplo, los ideales doctrinarios enunciados en el apartado anterior —principios de dignidad, igualdad y no discriminación—.

Este último punto, contribuye y afianza la legitimidad social de la profesión. De acuerdo con lo anterior, una profesión es:

Una actividad social cooperativa, cuya meta interna consiste en *proporcionar a la sociedad un bien* específico e indispensable para su supervivencia como sociedad humana, para lo cual se precisa el concurso de la comunidad de profesionales que como tales se identifican ante la sociedad. (Cortina y Conill, 2000, p. 15. Énfasis agregado)

Con base en las características arriba enunciadas, quienes ejercen una profesión van desarrollando un *ethos* profesional particular —desde sus etapas formativas hasta el ejercicio propio de dicha función—, de acuerdo con el difícil equilibrio entre los ideales personales y colectivos que nuclea la elección de un determinado tipo de actividad. El *ethos* resulta en el carácter que se ejercita y se conquista mediante el hábito, gracias a la reiteración de determinadas acciones (específicamente, las profesionales) en los contextos que habitamos con otros. Como profesionales de la psicología, la reflexión sobre el *ethos* profesional nos conduce, en primer lugar, a considerar el encuadre relacional que vamos construyendo con el otro a nuestro cargo —jóvenes con discapacidades, en este caso—. En términos de Ricœur (2008), todo encuentro supone alternativamente ejercer y padecer una acción entre al menos dos agentes. Lo particular de la relación profesional hace que esta se encuentre marcada por papeles bien diferenciados, puesto que hay uno que es “el que sabe-hacer” —los profesionales que van y trabajan en la comunidad— y otro que es “el que deja que se-haga-sobre-él” —los destinatarios—. Este tipo de encuentro se vuelve, en sentido profesional, muy asimétrico. Es necesario señalar aquí que en ningún caso o circunstancia debieran faltar ciertas actitudes éticas de base: por un lado, el cuidado atento del otro, dada la situación de vulnerabilidad que presenta el encuadre del encuentro; por otro lado, el reconocimiento continuo de la posible autodeterminación y el ya dicho respeto por la dignidad de ese otro a nuestro cargo. Estos dos aspectos éticos confluyen en la inclusión de la responsabilidad como condición básica para definir un *ethos* profesional de calidad. Si bien el ejercicio responsable del quehacer del psicólogo tiene su lado normativo (se es

responsable si se atiende y no se contraviene el código de ética respectivo), la responsabilidad que consideramos en este punto intenta alertar sobre la inevitable deliberación prudencial que todo acto profesional comporta (Sánchez Vázquez, 2008, 2016), es decir, más allá de la aceptación heterónoma de la norma, se debe apuntar a una decisión autónoma y justa *in situ*.

En la actuación profesional psicológica con los y las jóvenes con discapacidades, dos premisas básicas parecen sostenerse (Schron, 2013): por un lado, intentar “ver” siempre a la persona —su singularidad— antes que su discapacidad —su característica o condición—; por otro lado, evitar considerar esta etapa del desarrollo vital como una eterna prolongación de la infancia. Estos y estas jóvenes tienen los mismos intereses, deseos y necesidades de alguien de su edad en cuanto a lograr un lugar en el mundo, más allá de lo familiar, si es que lo tienen. Así pues, es necesario, desde un *ethos* responsable prudencial,

Atender y entender la adolescencia [y juventud] de las personas con discapacidad acentuando lo que tienen en común con la adolescencia [y juventud] en general y estudiando lo propio de sus especificidades, así como reconociendo también la ambivalencia y la resistencia de los padres y de la sociedad para aceptar estos procesos de crecimiento. (Schron, 2013, p. 144)

Nuestra experiencia sobre el caso de jóvenes con discapacidades: dejar el ámbito educativo, pensar el mundo laboral

Como equipo de profesionales, docentes y estudiantes universitarios de psicología, llevamos adelante el proyecto de extensión universitaria Jóvenes Activos durante los años 2016 y 2017. El grupo de trabajo estuvo conformado por seis integrantes el primer año y por siete integrantes el segundo. El grupo logró articular una serie de actividades programadas entre la Facultad de Psicología de Universidad Nacional de La Plata y la Modalidad de Educación Especial de la Dirección

General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Los destinatarios fueron alumnos y alumnas adolescentes y jóvenes (entre 20 y 25 participantes cada periodo, de 17 a 25 años de edad), quienes eran estudiantes de diferentes escuelas de educación especial y centros educativos-laborales de la zona.

El objetivo explícito del proyecto consistió en fortalecer las trayectorias de jóvenes con discapacidades con vistas a su autorrealización. Dichos jóvenes estaban próximos a cerrar su ciclo escolar (en la mayoría de los casos muy extendido) e iniciar su tránsito hacia el mundo del trabajo. La metodología de intervención consistió en el desarrollo de una propuesta con modalidad participativa, a partir de encuentros de entrevistas grupales y talleres.

Los encuentros grupales se realizaron al inicio y al final de la experiencia. Con los padres/tutores y personal docente de cada establecimiento se llevó un encuentro al inicio y final del periodo, explicando la propuesta y relevando expectativas, dudas, dificultades, logros, concientización y toma de compromiso con lo ofrecido. De este modo se logró un mayor empoderamiento contextual para los y las jóvenes destinatarias.

Los talleres fueron desarrollados durante tres meses, con seis encuentros de cuatro horas cada uno, donde acudieron los y las destinatarias. Se alternaron con encuentros grupales, en los que se explicaban los propósitos de los talleres, se visibilizaban expectativas y se realizaban conclusiones una vez realizados.

Respecto de los talleres, fueron trabajadas las siguientes temáticas: articulación formación educativa-trabajo, entorno social-comunitario-familiar de apoyo, proyecto de vida y autodeterminación, diferencias entre el mundo educativo y el laboral, manejo de datos personales y del dinero, búsqueda e inserción laboral, realización de *curriculum vitae* o antecedentes, formatos de entrevista laboral, derechos y obligaciones laborales y ciudadanos. El propósito general se centró en poder indagar en las expectativas e intereses de los y las jóvenes en relación con la propuesta, así como conocer los miedos, dudas o preocupaciones que pudieran surgir con respecto a la búsqueda de trabajo, la inserción laboral y la construcción del proyecto de vida. Sostenemos con Schorn que la adolescencia y juventud es la “mezcla de un continuo renacer” (2013, p. 167), donde las pérdidas pero también, y sobre todo,

las fantasías e ideas de un futuro propio aparecen y resurgen. Esto es posible desde la capacidad de jugar y jugarse, como sostiene la autora, “tomándose a sí mismos como objeto propio de deseo para después poder pensarse, sentirse, proyectarse [como] aspectos estructurantes del logro de una identidad” (2013, p. 167).

En ese sentido, cada taller —con las actividades lúdicas, expresivas, reflexivas, cognitivas y manuales— nos permitió obtener insumos que nos fueron de gran utilidad para planificar, complejizar o reformular los encuentros posteriores. Al respecto, cabe destacar el caso de A., una joven de 18 años, muy enojada con todos, muy reacia a integrar los talleres —aunque, durante su desarrollo, daba vueltas alrededor del círculo construido con sus compañeros y compañeras—. A regañadientes optó por elegir una imagen (un *emoji*) de tono enojado y burlón como su representación en el primer mural colectivo, ubicándola junto a otro dibujo de un joven roquero que tocaba la guitarra, porque “¡yo quiero cantar y no aprender a cocinar o a armar cajas en la escuela!! [sic]” (la música fue entonces nuestra compañía continua durante el desarrollo de todas las actividades).

A través del desarrollo de las distintas actividades de los talleres y de los recursos utilizados, se fueron vehiculizando las posibilidades reales de autonomía de cada uno y una, identificando vulnerabilidades situadas que los pudieran afectar, en especial, en su paso del mundo educativo al laboral.

Sobre la base de estos objetivos iniciales y apoyados en nuestro saber-hacer académico y profesional con vistas a la inclusión, se fue configurando un propósito novedoso: el de nuestro papel de agentes sociales éticos. En efecto, nuestra presencia convocó, conflictuó, tensionó y promovió de distintos modos a los adultos a cargo —padres/tutores y docentes— y a los y las jóvenes.

Respecto de los resultados, en general, fueron muy positivos. La experiencia compartida los llevó a dar cuenta de sí mismos, reconociendo la diferencia entre lo que podían, lo que deseaban y lo que querían lograr —como cualquier joven—. Ello los incentivó a buscar siempre formas posibles de realización de lo propio.

En relación con el trabajo complementario con los otros actores —padres/tutores y docentes—, estuvo la posibilidad de repensar

lo posible y lo esperable en las vidas de estos y estas jóvenes, siempre con vistas a su autodeterminación. A continuación, presentamos una viñeta, como ejemplar, extraída del discurso de uno de los padres y obtenida en un primer encuentro durante las entrevistas grupales. Luego de las presentaciones pertinentes, ofrecemos a los presentes la posibilidad de narrar la cotidianidad de sus hijos e hijas, sus actividades, lo que hacen, en pocas palabras, cómo es su día a día. Uno de ellos (padre con nivel de instrucción universitario) toma la palabra y nos dice:

Vos me preguntás qué cosas puede hacer mi hija; pero yo te voy a decir primero qué cosas no puede hacer ella: no puede viajar en colectivo, no puede hacer una comida elaborada, no puede ir al súper, no puede trabajar, no puede vivir sola [...] yo siempre estoy con ella.

Fue vana nuestra insistencia en escuchar el relato de lo que sí podía realizar su hija (joven de 25 años), no obtuvimos respuesta al respecto. Durante la realización de los talleres, tuvimos una muy buena experiencia con la joven; aunque tímida, callada y sin la rebeldía de algunos y algunas de sus compañeras, se mostraba entusiasta e interesada. Poco a poco, a su modo, fue expresando sus gustos y deseos, y logró verbalizar su imaginario sobre una vida posible, lejos del “encierro” protector y paternalista tanto del hogar como de la escuela. Nos enteramos de que la joven sí cocinaba en su casa, además de que cuidaba a sus hermanos menores, ante la ausencia de una figura materna y el necesario trabajo de su padre. Poco tiempo después, y una vez terminadas nuestras actividades con el equipo, supimos que nuestra joven del relato estaba desarrollando tareas como oficinista en la comunidad local, en una dependencia municipal. Un movimiento subjetivo y contextual muy interesante, en este caso, permitió apostar por la construcción de otra vida posible —laboral y social—, sin dejar de reconocer las vulnerabilidades particulares.

De igual modo, se presentaron dificultades y obstáculos, donde algunos resultados no fueron los esperados. Pudimos observar cierto tipo de indiferencia y apatía de algunos docentes de las instituciones donde trabajamos —que contrastaba con el entusiasmo de otros—. Esto no ayudó a la implicación de algunos y algunas jóvenes, puesto que entendemos

que es el docente quien siempre funciona como referente importante en el contexto educativo propio. Así mismo, conformaron un obstáculo relevante el ausentismo o falta de continuidad de algunos y algunas destinatarias por diferentes motivos (por ejemplo, al tener una discapacidad motriz de miembros inferiores y no poder llegar a la institución porque ese día el vehículo institucional no funciona, o por depender de los recursos económicos y del tiempo de algún familiar para el traslado a la escuela, porque la persona no administra dinero ni se ubica espacialmente en su trayecto hacia el establecimiento). Estas cuestiones han puesto de manifiesto las debilidades —vulnerabilidad social aumentada—, tales como la falta de comunicación entre las instituciones y las familias o la carencia de organización corresponsable para las actividades establecidas por parte de los agentes a cargo, así como la consecuente no contemplación de los necesarios ajustes razonables para la participación efectiva del o de la destinataria. De esta manera, vemos cómo el entorno familiar e institucional-comunitario se vuelve tan importante como el deseo y posibilidad de autodeterminación propia del o de la joven con discapacidades.

Más allá de estos problemas situados, la articulación entre las distintas organizaciones involucradas (universidad, rama educativa de educación especial u organismos comunitarios) ha promovido la valoración y el reconocimiento de la propuesta desarrollada, con vistas a promover el pasaje del mundo educativo al laboral para estos y estas jóvenes. Ha sido, por tanto, una experiencia de inclusión satisfactoria basada en el cumplimiento de los derechos humanos —dignidad, igualdad y no discriminación— para el colectivo, desde una posición de *ethos* profesional crítica y atenta por parte de nuestro equipo.

A modo de conclusión

Si pudieras escucharme, en vez de verme

Eurídice a Orfeo

Tal como señalan Almeida et ál.,

La ideología de la normalidad y su efecto de producción de discapacidad genera[n] un grupo social: el colectivo de discapacitados, que, como otros colectivos (etnias, minorías sexuales y de género),

dista de ser homogéneo, pero que tiene en común reivindicar el eje transversal del reconocimiento de la diferencia. (2013, p. 76)

De la mano del modelo médico hegemónico —predominante por mucho tiempo en las ciencias sociales y de la salud—, la identidad de las personas con discapacidades fue homogeneizada y definida desde el déficit, la pasividad y la necesidad de rehabilitación-reparación (Palacios y Bariffi, 2007). Las actuaciones profesionales fueron consecuentes con este modelo y su papel se ha limitado, la mayoría de las veces, a un paternalismo exagerado e innecesario (Sánchez Vázquez, 2016). En los sectores vulnerados, la frontera entre discapacidad y “normalidad” suele desdibujarse notablemente. Como parte de la historia de su escolaridad, la tensión y conflictividad por la que transitan los y las jóvenes con discapacidades —vistos ahora, pero siempre *desoídos*— se desenvuelven entre la delgada línea de inclusión/exclusión. Estos sujetos suelen ser incluidos en prácticas y aprendizajes que mantienen los procesos de infantilización durante un mayor periodo, extendiéndose hasta edades avanzadas y con muy pocas perspectivas de inserción real en el mundo del trabajo. De modo particular, en las zonas subdesarrolladas, y a partir del no reconocimiento de sus potencialidades, los y las jóvenes con discapacidades suelen contar con opciones muy reducidas en su inclusión efectiva en la esfera laboral, lo cual provoca que muchos de ellos queden expuestos a situaciones de instrumentalización (mendicidad, prostitución, adicciones, desocupación o subempleo, entre otras).

En nuestra experiencia relatada, hemos podido avanzar hacia la inclusión de modo distinto: reconocerlos como ciudadanos, acompañando a planificar aspectos de su vida, desde una vulnerabilidad situada y asumida no sin conflictos, pero apostando por una autonomía posible plena de derechos. Estos derechos, como sostiene también Almeida et ál. (2013), no se agotan en la mera equiparación de oportunidades, entendida como reparación; más bien, refieren a acciones dignificantes que impliquen, consecuentemente, “disponer de nuevo” (Almeida et ál., 2013, p. 82) sobre la propia existencia, posibilitando, una y otra vez, un reposicionamiento subjetivo.

Como profesionales universitarios fuimos agentes éticos, que no vulneramos al semejante aún más. Antes bien, nuestra labor fue de profundización y acompañamiento de la tarea diaria que otros agentes educativos realizan con el colectivo de las personas discapacitadas, en el acontecimiento que representa su alejamiento de un mundo educativo hacia la incertidumbre del mundo laboral. Este es un espacio —físico, contextual y subjetivo— que deben transitar como cualquier otro sujeto joven y ciudadano, igual y diferente.

Nuestras reflexiones han querido recorrer un movimiento contrario a estas realidades que afectan al colectivo “jóvenes con discapacidades”, sosteniendo que es viable pensar que la educación no es una mera práctica, sino una acción que porta una dimensión ética-política, que posibilita abrirse siempre al otro, nuevo y diverso, y, entonces, hacer historia (Cullen, 2008).

Referencias

- Almeida, M. E. et ál. (2013). Estado, políticas de reconocimiento y de reparación en discapacidad. En L. Perez, A. Fernández Moreno y S. Katz (Comp.), *Discapacidad en Latinoamérica: voces y experiencias universitarias* (pp. 71-86). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Arboleda Florez, J. (2003). La investigación en sujetos humanos: poblaciones vulnerables. En A. Pellegrini Filho y R. Macklin (Eds.), *Investigación en sujetos humanos: experiencia internacional*. Organización Panamericana de la Salud/ Organización Mundial de la Salud.
- Cortina, A. y Conill, J. (2000). *El sentido de las profesiones*. Verbo Divino.
- Cullen, C. (2008). *Sociedad civil y ciudadanía: desafíos educativos*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte: Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Domingo Moratalla, T. y Domingo Moratalla, A. (2013). *La ética hermenéutica de Paul Ricoeur*. Hermes
- Etxeberría Mauléon, X. (1998). Lo humano irreductible de los Derechos Humanos. *Cuadernos Bakeaz 28*. Centro de Documentación y Estudios para la Paz. https://www.arovite.com/documentos/CB28_maqueta_PDF.pdf
- Hawking S. (2014). Discapacidad y vulnerabilidad. *Informe sobre el desarrollo humano 2014. Sostener el Progreso Humano: Reducir vulnerabilidades*

y *construir resiliencia* (p. 85). Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Kant, I. (1983 [1785]). *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*. Espasa-Calpe.

Kotoff, M. (2008). Vulnerabilidad y protección. En J. C. Tealdi (Dir.), *Diccionario latinoamericano de bioética* (pp. 340-342). Unesco y Universidad Nacional de Colombia.

Lolas Stepke, F. (2004). Investigación que involucra sujetos humanos: dimensiones técnicas y éticas. *Acta Bioethica*, X(1), 11-16.

Masiá Clavel, J. (1998). Entre la heteronomía y la autonomía. En J. Maisá Clavel, T. Domingo Moratalla y A. Ochaita Velilla, *Lecturas de Paul Ricoeur* (pp. 81-107). Universidad Pontificia de Comillas.

Mathiason, J. (2002). Consideraciones acerca de la Convención Internacional propuesta para promover y proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidades. Documento del Seguimiento de la Reunión Interregional de Expertos sobre Normas Uniformes Internacionales con respecto a las discapacidades. http://www4.congreso.gov.pe/comisiones/2002/discapacidad/convencion/conceptos_mathiason.htm

Organización de las Naciones Unidas. (2020 [1945]). *Carta de Naciones Unidas*. <https://www.un.org/es/about-us/un-charter>.

Organización de las Naciones Unidas. (2020 [1948]). *Declaración de los Derechos Humanos*. www.un.org/es/documents/udhr/

Organización de las Naciones Unidas. (1993). *Discurso del secretario general de las Naciones Unidas en la apertura de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos*. <https://searchlibrary.ohchr.org/record/27609?ln=en>

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención de los Derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

Organización de Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/2030_agenda_es.pdf

Organización de Naciones Unidas. (2018). Jóvenes con discapacidad: estudio global sobre cómo poner fin a la violencia de género y hacer realidad la salud y derechos sexuales y reproductivos. Síntesis. https://www.unfpa.org/sites/default/files/resource-pdf/UNFPA_Global_Study_on_Disability_Summary_SP.pdf

- Organización de Naciones Unidas. (2020). *Informes COVID-19. Personas con discapacidad ante la enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe- Organización de Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45491/1/S2000300_es.pdf
- Palacios, A. y Bariffi, F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos*. Cinca y CERMI.
- Pinto, M. (1997). *Temas de Derechos Humanos*. Ediciones del Puerto.
- Ricœur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI Editores.
- Ricœur, P. (2008). *Lo Justo 2*. Trotta
- Sánchez Vázquez, M. J. (2008). Ética y profesión: la responsabilidad en términos de prudencia responsable. El caso de la psicología. *Fundamentos en Humanidades*, IX(17), 145- 161.
- Sánchez Vázquez, M. J. (Coord.) (2016). *Contribuciones éticas al ámbito científico y profesional de la Psicología*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Sánchez Vázquez, M. J., Borzi, S. y Talou, C. (2010). Infancia y discapacidad. El derecho a una educación inclusiva. *Revista Infancia e Imágenes*, 9(1), 16-23.
- Schron, M. (2013). *Discapacidad. Una mirada distinta, una escucha diferente*. Lugar.