

Capítulo VI

LAS PALABRAS Y LAS PRÁCTICAS: DISCUSIONES SOBRE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Lelia Schewe

Natalia Barrozo

Cristina Pereyra

Cintia Schwamberger

I.-Introducción. Las palabras y las prácticas: discusiones sobre la educación de personas con discapacidad

En Argentina, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206 en el año 2006, el Estado asume la responsabilidad de garantizar las condiciones para la extensión de la obligatoriedad escolar desde el Nivel Inicial hasta el Nivel Secundario. Asimismo, la modalidad de Educación Especial se erige como la encargada de garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad, y asume el carácter transversal hacia los niveles y demás modalidades del sistema educativo.

Pese a ello, en la cotidianeidad de las escuelas evidenciamos diversas prácticas y sentidos que se ponen en juego a la hora de garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad. Esto adquiere especial centralidad cuando las diferentes normativas y resoluciones ministeriales provinciales, nacionales e internacionales “llaman” a “incluir” a todas las personas con discapacidad en las aulas de las escuelas de enseñanza de educación común o regular.

La “inclusión” como categoría discursiva resulta recurrente en las políticas educativas y discursos pedagógicos actuales tanto a nivel nacional como internacional. Desde estos discursos se traduce a la inclusión como “igualdad de oportunidades” para “todos/as” los/as estudiantes.

Distintas investigaciones (Infante, 2010; Jacobo, 2012) plantean que la Educación Especial, como campo de saberes, continúa teniendo una impronta clave en los procesos de inclusión educativa. A la vez, al interior de la Educación Especial, existen aún saberes contruidos a nivel de la formación docente y de las prácticas inscriptas en los distintos niveles del sistema educativo, que se inscriben en plena alianza con los saberes específicos del campo de la medicina (Palacios, 2008). Estas vinculaciones entre Educación Especial y medicina suponen que se construyan imperativos que, desde la llamada “inclusión educativa” entienden a los/as sujetos/as en términos de déficit y/o de patología, dejando de lado la historicidad de los procesos sociales y escolares (Ferrante, 2015).

Entonces, aunque -por un lado- avanzan los “imperativos” de la “educación para todos” y de la “inclusión educativa”, por otro, continúan vigentes diversos saberes y concepciones, contruidos en las relaciones entre la educación y la medicina, que sostienen y argumentan prácticas (des)escolarizantes y expulsivas. Estas situaciones se evidencian cuando diversos actores sociales involucrados que se desempeñan en instituciones educativas y/o de la salud, orientan y proponen

diversas intervenciones como reducciones horarias y de asistencia para los/as estudiantes con discapacidad, permanencia fuera del aula o en espacios alternativos: todas estas prácticas fundamentadas desde el saber médico. Por ello, consideramos relevante volver a tensar la discusión respecto a la formación de profesores en Educación Especial.

En este sentido, nos interesa problematizar y analizar algunos interrogantes en torno a las prácticas y los sentidos construidos, ¿de qué manera se determina que algunos/as estudiantes con discapacidad necesitan espacios, propuestas y recorridos específicos y alternativos en sus trayectorias escolares? ¿Por qué algunos sentidos y prácticas se definen como “inclusivos”?

II.-Discusiones teóricas. Entre las tendencias europeístas y las perspectivas de nuestra América

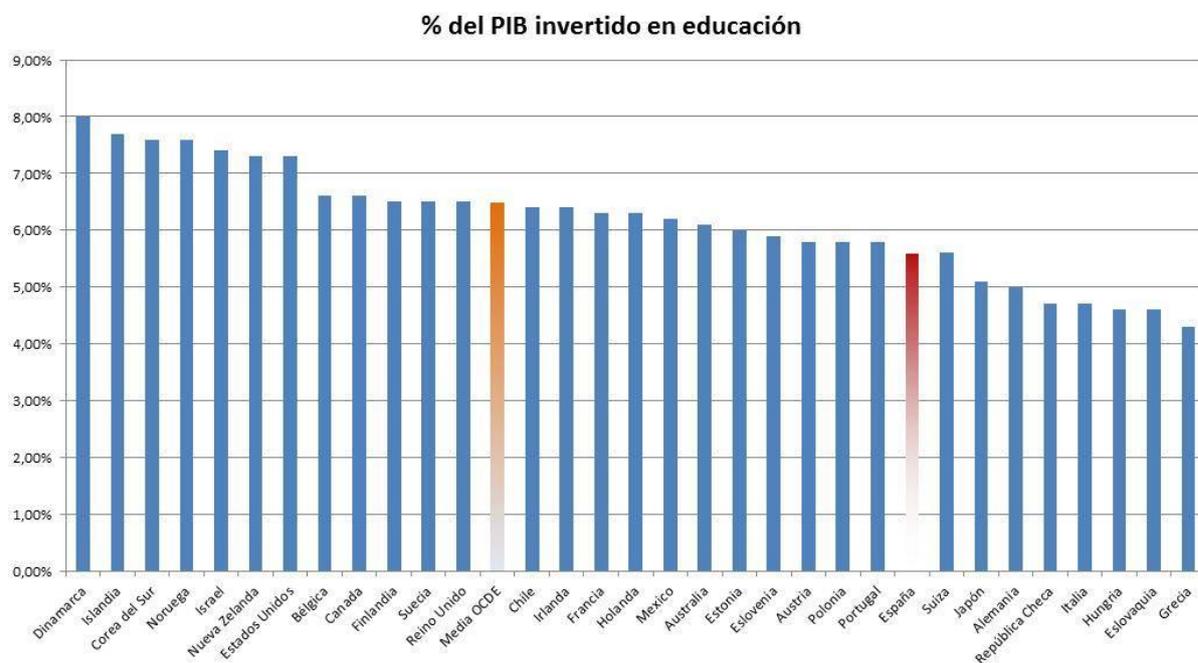
En el contexto europeo, Ainscow y Echeita (2010) sostienen que la inclusión educativa desde la perspectiva de los derechos no es un paso retórico, sino que implica un cambio de sustantivo. Es el derecho a la equiparación de oportunidades para conseguir “una verdadera educación de calidad para todos, sin exclusiones ni eufemismos” (Ainscow y Echeita; 2010:3). Distintos autores que adhieren al movimiento de la educación inclusiva (tales como Ainscow, Farrell y Tweddle, 2000; Dyson, 2001, Echeita, 2006 y 2008, Escudero y Martínez, 2011) reconocen que la categoría “inclusión educativa” puede ser definida de distintas maneras, lo que ocasiona confusiones porque adquiere significados diferentes según el contexto en que se utilice, pudiendo llegar a convertirse en un término *resbaladizo*, tal como lo indican Krichesky y Pérez (2015).

En algunos países se sostiene que la “educación inclusiva” debería estar pendiente de la situación educativa de los estudiantes más vulnerables y también de aquellos en situación discapacidad. Sin embargo, estos autores coinciden en señalar junto a UNESCO (2005) que debería ser vista de manera más amplia, en términos de una reforma que acoge y apoya la “diversidad” entre todos los alumnos/as (UNESCO, 2005)³⁰.

En este sentido, es importante reconocer que, aunque los desarrollos de los autores mencionados han tenido gran impacto en los discursos y políticas de nuestros países latinoamericanos, los contextos de producción de estos saberes difieren en gran medida. Las condiciones de los procesos educativos de países europeos

³⁰ [1] La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender” (UNESCO, 2005, p. 14.)

demuestran las inversiones de los Estados en recursos destinados a la educación. En el siguiente cuadro se evidencia, además de la tendencia de inversión de los países europeos, que uno de los países reconocido mundialmente por la calidad educativa y las condiciones de vida de sus habitantes es, justamente, el que invierte mayor porcentaje de su PIB en educación.



Como parte de estas complejidades, un interesante estudio realizado por Acín (2018) permite comparar algunos datos sobre la educación de adultos en Argentina y España, arrojando algunas cuestiones que resultan relevantes. Por ejemplo, mientras que en el primer país las instituciones que atienden a este colectivo presentan escasos recursos materiales y tecnológicos, en España tienen a disposición una dotación de ordenadores, cañones de proyección e impresoras. Con respecto a la cantidad de docentes, en el país latinoamericano, la mayoría de las instituciones trabajan con un personal único que cumple funciones de gestión. En España, existe la figura del coordinador en anexos y extensiones áulicas, cuentan con equipos directivos según cantidad de docentes y coordinadores. La toma de decisiones en el primer país se realiza mediante un orden de jerarquías institucionales, mientras que, en el segundo, existen órganos de toma de decisión colegiados con representación de distintos actores. La cuestión de los recursos invertidos resulta relevante porque para que los discursos que se explicitan en las propuestas de las políticas encuentren correlación en las prácticas, no es suficiente con una manifestación de intenciones.

En nuestros países latinoamericanos, como se ha afirmado en otros trabajos, (Barrozo, Pereyra, Schewe, y Schwamberger, 2018; Schewe, 2017) no se han destinado suficientes recursos específicos para la implementación de políticas públicas que aseguren el derecho a la educación de estudiantes con discapacidad en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, tal como proponen los marcos normativos.

A pesar de lo planteado, en ambos contextos coinciden algunas discusiones sobre la continuidad de las disciplinas que se ocuparon históricamente de la educación de personas con discapacidad. Thomas y Loxley (2007) proponen la

“deconstrucción de la Educación Especial” y la construcción de “la educación inclusiva como una alternativa”, insistiendo en que la solidez de los conocimientos propios de este campo “racional y sensible” (Ídem: 13) constituyen un impedimento. Los autores retoman los planteos de Slee (1998) y de Söder (1989) para sintetizar las perspectivas de la Educación Especial en función de la discapacidad, que se sostuvieron históricamente sin tener en cuenta las consecuencias de la confianza en algunas de ellas, que condujeron a ideas nocivas para la educación. Slee (en Thomas y Loxley; 2007) establece 5 perspectivas:

1. Perspectivas esencialistas: que explican la discapacidad desde la patología individual. Corresponden al modelo médico o del déficit
2. Perspectivas construccionistas sociales: conciben a la discapacidad desde el punto de vista de la marginación, como un constructo artificial de ciertas minorías.
3. Perspectivas materialistas: perciben a la discapacidad como una forma de exclusión del sistema social y económico. Retoma los planteos de autores marxistas que afirman que el principal beneficiario de la exclusión es el capitalismo
4. Perspectivas posmodernas: que rechazan las perspectivas anteriores por considerar las experiencias de exclusión como particulares y no agrupables
5. Perspectivas del movimiento de la discapacidad: caracterizadas por la búsqueda ecléctica del cambio social.

En nuestra América, además de las discusiones con respecto al futuro de la Educación Especial y sus reconfiguraciones, se sumaron otras multiplicidades de sentidos a partir de las propuestas de defensa y legitimación de ese campo de saberes y el fortalecimiento de los planes de estudios de sus carreras (Arboleda Laverde, et al, 2017), teniendo en cuenta que entre las propuestas que se construyeron a partir de los postulados de lucha contra la exclusión en las escuelas de Educación Especial, se suscitaron experiencias comunitarias potentes y valiosas que significaron una apertura de estos espacios (Schewe, 2011; Schwamberger, 2019).

De todas maneras, revisando históricamente la educación de estudiantes con discapacidad en Latinoamérica, coincidimos que

“Desde sus inicios, la escuela aparece como un espacio de detección y control de la anormalidad. En 1920, se publica en la Revista del Círculo Médico Argentino y Centro de Estudiantes de Medicina: ‘La escuela es el teatro más propicio para la enseñanza de la profilaxia (...). La profilaxia contra la degeneración, uno de cuyos negros frutos es el delito, se reduce en gran parte como vemos, a una cuestión educacional’” (Taborda en Ferro; 2010:51).

Al mismo tiempo, Cheli (2013) afirma que durante los inicios del sistema educativo argentino se crearon clases al aire libre, colonias agrícolas rurales, escuelas para niños débiles, colonias específicas de vacaciones, clases diferenciales que creaban intersticios entre una supuesta universalidad de la educación obligatoria y las intenciones de instruir a quienes realizarían las tareas domésticas. La autora señala una paradoja que resulta interesante para graficar lo que se viene planteando:

“En el período explorado, la administración y normalización de las diferencias que presentó el sector de la población infantil considerada como ‘no normal’, fueron gobernadas dentro del sistema educativo pero en reparticiones creadas específicamente para este sector de la infancia

cuyo efecto fue producir nuevas formas de subjetivación de las infancias en el proceso de escolarización, limitando su inclusión social y educativa al determinarles un tipo de educación especial como un circuito diferenciado de la educación común” (Cheli, 2013: 101).

Resulta interesante identificar cómo, a partir de ese momento, se fomentaron espacios específicos de educación de personas con discapacidad, a los que terminaron derivándose estudiantes sin diagnósticos, con “problemas de conducta”, generando circuitos paralelos (Pereyra, 2013, 2015; Barrozo, et al, 2017) que, en algunos casos, condicionan las continuidades de los procesos en la educación formal.

Un potente giro en nuestra América en los últimos años, comenzó a generar “producciones otras” (Ortiz Ocaña y Arias López, 2019) que desafían y ponen en tensión los discursos y las prácticas que pertenecen al campo de saberes que describimos: se trata de los Estudios Críticos en Discapacidad (ECD). Esta perspectiva propone descolonizar los sentidos que se construyeron, teniendo en cuenta que - desde el discurso- se fomenta la participación, autonomía y emancipación de las personas con discapacidad, pero en las investigaciones se habla “por” y “sobre” ellas (Domínguez, et al, 2019; Rojas Campos, 2015).

Estas formas de entretelar las palabras y las acciones, también se vinculan a las concepciones sobre la formación y las prácticas docentes, como otro de los puntos nodales de la discusión sobre lo que se considera “inclusivo” en la educación.

Las comparaciones entre las condiciones, podrían ser un aporte para entender que los discursos construidos desde los contextos europeos, no pueden ser “aplicados” en nuestros contextos, porque las experiencias que se presentan, son absolutamente diferentes. A pesar de eso, notamos que, en las producciones latinoamericanas, es frecuente citarlos, legitimándolos y reconociéndolos como referentes (en ocasiones, únicos).

III.-Políticas y discursos sobre la formación y las prácticas docentes

Partimos de entender que cuando se hace referencia a la formación docente, se ponen en relación una serie de supuestos vinculados a concepciones acerca del “tipo” de formación que se considera más pertinente, a un conjunto de saberes y conocimientos considerados relevantes para una determinada perspectiva pedagógica, a un “sujeto a formar” y a procesos de enseñanza y aprendizaje. Acordamos con Achilli (2004) quién nos propone entender a la formación docente como un

“determinado proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes, donde la formación docente se encuentra en una íntima relación con la práctica docente, en un doble sentido, por un lado, como práctica de enseñanza que supone cualquier proceso formativo y por el otro, como la apropiación del mismo oficio magisterial, de cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica docente” (Achilli, 2004:23).

Entendemos que las prácticas de enseñanza suponen procesos de formación a partir de un saber y de un hacer cotidiano. En el caso de los y las docentes de Educación Especial, las desarrollan en relación e interacción cotidiana con las prácticas de otros sujetos sociales: los y las docentes de educación común, profesionales de la salud, equipos de orientación, padres y estudiantes,

constituyendo así distintas relaciones de prácticas y formación docente. En estas relaciones se ponen en juego y se construyen sentidos, supuestos, representaciones y concepciones acerca de la educación, que muchas veces se enfrentan, se contradicen, se apropian y se transforman. Asimismo, las prácticas de las docentes de Educación Especial se desarrollan en contextos sociales, históricos, políticos y económicos determinados, lo cual supone una relación con las políticas educativas que también intentan “prescribir” sentidos y prácticas acerca de la educación. Por ello, sostenemos que resulta necesario recuperar estas complejidades en el análisis de la formación y de las prácticas docentes, para ampliar la mirada respecto a qué cuestiones se ponen en juego cuando observamos estos procesos educativos.

Por otro lado, sostenemos que para comprender la formación y las prácticas docentes en torno a la educación para personas con discapacidad necesitamos conocer y analizar las condiciones materiales institucionales en las que se despliegan las mismas. Entendemos que estas condiciones suponen no sólo los recursos físicos para el trabajo, sino también “las condiciones de la organización escolar del espacio y del tiempo, las prioridades de trabajo que resultan de la negociación cotidiana entre autoridades, maestros, alumnos y padres” (Rockwell y Mercado, 1999: 121).

IV.-Continuidades y aperturas

De acuerdo con lo planteado, consideramos relevante observar que, si bien los aportes de la perspectiva europeísta resultaron útiles para evidenciar los obstáculos que una forma de escolarización había identificado como apropiada para las personas con discapacidad, hoy resultan insuficientes para analizar la realidad de nuestra América: las condiciones de producción son profundamente diferentes y adquieren configuraciones que distan bastante del contexto donde fueron pensadas.

Asimismo, identificamos la persistencia de ciertos sesgos colonialistas ya señalados por los Estudios Críticos de la Discapacidad. Ante ello nos preguntamos “¿cómo reemplazar la modernidad colonizante que en el lenguaje coloniza nuestros pensamientos, acciones y sentires? (...) ¿cómo desprendernos totalmente de la colonialidad? Pues debemos irnos a los bordes, ser exterioridad, vivir en la frontera, experimentar y vivenciar en/desde los bordes” (Ortiz Ocaña y Arias López; 2019: 10).

Las decisiones de quienes determinan que algunos estudiantes requieran espacios específicos para su escolaridad, están ligadas a las relaciones de saber-poder que históricamente determinaron los criterios de normalidad, y por lo tanto, la permanencia o reclusión de determinados estudiantes o colectivos.

Pese a que las normativas y políticas educativas actuales plantean la “inclusión educativa” como el ideal al que las instituciones y sus actores deberían aspirar, el escaso acompañamiento del Estado en términos de recursos económicos, decisiones institucionales y formación docente, no permite garantizar que las escuelas brinden igualdad en el acceso a la educación para las niñas, niños y jóvenes con discapacidad.

Ante los eufemismos que resurgen acerca de los modos de nombrar tanto la discapacidad, como la educación, sostenemos que resulta necesario mantener ciertas resistencias que permitan cuestionar e identificar qué prácticas se llevan a cabo y a partir de qué posicionamientos. La investigación educativa se presenta como una herramienta clave para llevar adelante este tipo de tareas. Por eso, se propone

“El reflexionar configurativo, [que] al igual que el conversar alternativo y el contemplar comunal, son acciones del hacer decolonial. No son

técnicas de investigación, son más bien huellas y estampas decolonizantes, que configuran un hacer decolonial, no como método o estrategia de investigación, sino como proceso decolonizador” (Ortiz Ocaña y Arias López; 2019: 16).

Por último, como cuestión profundamente necesaria a revisar, se encuentra la formación docente y los espacios de diálogo e intercambio entre la investigación en el campo educativo y las necesidades en el campo de práctica. Consolidar los espacios de debate y reflexión docente constituye una tarea necesaria que, en el contexto de políticas neoliberales, pareciera quedar cada vez más en manos del coaching emocional vinculado a los responsables de quienes diseñan las políticas educativas.

Se necesitan nuevas experiencias que prioricen el “estar juntos” y promuevan pedagogías insurgentes de cambio social, despatriarcalizar nuestras investigaciones desobedeciendo los discursos de las organizaciones internacionales y creando teorías insumisas que doten de valor los conocimientos que se construyen en el quehacer cotidiano de las escuelas, y que respondan a las necesidades que los sujetos de la educación identifican como importantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E. (2004). *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde.
- Acín, A. B. (2018). Convergencias y divergencias de la educación secundaria de adultos en Córdoba (Argentina) y Cataluña (España). *Revista Española de Educación Comparada*, (31), 173-193.
- Arboleda Laverde, K.; Aristizábal Mejía, E. & Metaute Muñoz, M. (2017). *Formación inicial de maestros en educación especial en América Latina: modelos y experiencias desde México y Colombia*. Tesis de Licenciatura en Educación Especial, no publicada. Universidad de Antioquia.
- Barrozo, N.; Pereyra, C.; Schewe, L. & Schwamberger, C. (2018). “Tensiones, eufemismos y contradicciones de la educación inclusiva en el contexto socioeducativo de la Argentina”. Ponencia presentada al *IV Coloquio colombiano y latinoamericano de investigación en discapacidad*. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. 6 al 9 de noviembre de 2018.
- Barrozo, N.; Schewe, L.; & Pereyra, C. (2017). “Trayectorias escolares de personas con discapacidad en la educación secundaria en Argentina. Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades”. *Actas del XIV Congreso Internacional de Educación Inclusiva*. Universidad de Oviedo: principado de Asturias.
- Domínguez, P.; Angelino, M. A.; Almeida, M. E. & Katz, S. L. (2019). *Encuentros de investigadoras, investigadores e investigaciones en torno a la discapacidad en América Latina. Apropiación social del conocimiento en discapacidad: experiencias latinoamericanas*. Editorial de la Universidad del Rosario: Bogotá.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la Formación Docente: Inclusión Educativa. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, (1), 287-297.
- Jacobo Cupich, Z. (2012). *Las paradojas de la integración/exclusión en las prácticas educativas. Efectos de discriminación o lazo social*. Buenos Aires: Noveduc.

Krichesky, G. & Pérez, A. (2015). El concepto de inclusión. Perspectivas teóricas e implicancias, en: Pérez, A. & Krichesky, M. *La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa* (21-46 pp.). Avellaneda: UNDAV Ediciones.

Ortiz Ocaña, A. & Arias López, M. I. (2019). Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*, 16 (31), 147-166.

Pereyra, C. (2013). Procesos de derivación de educación común a educación especial de niños y niñas que habitan en contextos de pobreza. *Textos y Contextos desde el sur*, 1 (1), 15-28.

Pereyra, C. (2015). La configuración de circuitos escolares diferenciados en las derivaciones de educación especial de niños en contextos de pobreza. *Revista Ruedes*. 4 (6), 58- 73.

Rockwell, E. & Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Revista Investigación en la Escuela*, 4, 65-78.

Rojas Campos, S. (2015). Discapacidad en clave decolonial: Una mirada de la diferencia. *Revista de Estudios AntiUtilitaristas e PosColonias*, 5 (1), 175- 202.

Rusler, V. & Schwamberger, C. (2016). “Maestros Indagando. Una experiencia de Formación Docente”. *IV Jornadas Discapacidad y Derechos*. Facultad de Derecho-UBA, Buenos Aires.

Schewe, L. (2011). La Educación Especial desde una perspectiva sociocomunitaria: una experiencia sobre la relocalización en la escuela especial n° 45. *Revista RUEDES*, 1, (2) ,133-138.

Schewe, L. (2017). Discapacidad, Educación Especial y educación inclusiva. Reflexiones necesarias. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 5 (1), 59-64.

Schwamberger, C. (2019). La escuela nos elige a nosotros. Trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad en contextos de pobreza urbana. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1 (14), 133- 148.

Sinisi, L. (2010). Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, 01, 45- 80.

Slee, R. (2010). *La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.

Normativa Consultada

ONU. Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. 2006.

Ministerio de Educación Nacional. Ley de Educación Nacional N°26.206. 2006.

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Ley N°26.378. Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. 2008.

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Ley N°27.044. Jerarquía Constitucional a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. 2014.

Consejo Federal de Educación. Resolución N°155. Modalidad de Educación Especial. 2011.

Consejo Federal de Educación. Resolución N°174. Pautas federales y regulación para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades. 2012.

Consejo Federal de Educación. Resolución N°311. Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad. 2016.