

EDUCACIÓN INCLUSIVA

Educación Inclusiva y Formación Docente

Bibiana Sandra Misischia

Resumen

Este artículo tiene como base algunas ideas e interrogantes referidas a la formación docente, el sistema educativo y su relación con la situación de las personas con discapacidad, los procesos de exclusión existentes, los orígenes y características de dichos procesos, desarrolladas en la investigación y tesis “Narraciones sobre discapacidad en el IFDC de San Carlos de Bariloche”.

Palabras clave: educación - formación docente - personas con discapacidad.

Summary

This article is based in some ideas and questions relating to teacher training, the educative system and its relation with the situation of persons with disabilities, the processes of exclusion, the origins and the features about these processes. All this topics are developed in the research and Thesis: “Narratives about disabilities in the IFDC of San Carlos de Bariloche”.

Keywords: education - teacher training - people with disabilities.

Introducción

El trabajo contiene, por un lado, algunas reflexiones sobre la relación entre educación, formación docente y personas con discapacidad desde un recorrido

histórico, que permite analizar el lugar del sistema educativo, en su articulación con las instituciones de formación docente como actor principal en los procesos de construcción de significados y su aporte histórico en la modelación de las estructuras sociales y procesos de exclusión y discriminación; en particular, en la situación de las personas con discapacidad. Por otro, se reflexiona acerca de la influencia de las narraciones de los formadores de docentes en dichos procesos. Modelos insuficientes los de la integración e inclusión, frente a la posibilidad de emancipación y autonomía de los sujetos, en el debate y resignificación de la educación como política de estado y formación docente. Emancipación que toma de base la mirada de la educación como derecho y plantea la recuperación de la utopía.

Educación, formación docente y discapacidad en Argentina

El 6 de octubre de 1869 es una fecha inaugural en el proceso de formación docente de nuestro país, ya que, se dicta una ley a través de la cual se crean las escuelas normales. La primera de ellas en Paraná, cuya fundación fue resuelta y reglamentada por decreto de 13 de julio de 1870.

La Escuela Normal de Paraná tenía por objeto formar maestros competentes para las escuelas comunes y su dirección fue confiada al profesor norteamericano Mr. Jorge A. Stearns.

La Escuela Normal de Paraná, -ha dicho el doctor J. Alfredo Ferreira-, *“fue una escuela de Boston trasplantada en las soledades de la América del Sur... nuestra escuela fue norteamericana por sus directores, por sus regentes, por su mobiliario y útiles, por la traducción de sus libros ingleses, por su táctica escolar militarizada y uniforme, por sus procedimientos y doctrinas. Fue también una verdadera escuela nacional: las catorce provincias argentinas le mandaron alumnos de ambos sexos”*.

La Escuela Normal de Paraná sirvió de modelo a las escuelas similares que después se fundaron en el país.

En las escuelas normales en cuya base se halla la imagen del “buen maestro” de carácter prescriptivo-moralizador, la inclusión de la formación de docentes para personas con discapacidad está ausente, ¿será que las personas con discapacidad escapan de este modelo moral, reforzado por una tendencia filantrópica y de beneficencia donde se aúnan en forma confusa objetivos humanitarios y científicos en torno a la discapacidad?

En relación a la formación docente y la discapacidad es significativo señalar la falta de datos sobre su surgimiento y desarrollo. Los primeros “docentes especiales” en su mayoría provienen del extranjero, tendencia general en la educación de la década del 80, caracterizada por una vigorosa actividad en torno al tema educativo.

Estos docentes desarrollan sus actividades en instituciones para ciegos o para sordos, y la formación de discípulos se va dando a medida que se crean

las escuelas especiales. Por ejemplo, en el caso de personas con sordera, en 1857 la Fundación Filantrópica Regeneración comienza con la primera escuela de educación especial bajo la conducción del maestro alemán Carlos Keil. En 1887 un proceso similar se da en los profesores de ciegos que se dedicaron a la enseñanza, en asilos de huérfanos, de lectura, escritura, aritmética, manualidades, piano y tornería a los varones.

Las instituciones dedicadas a la educación de las personas con discapacidad no son parte del sistema educativo y se concentran en asilos o instituciones de beneficencia.

En la conformación de las instituciones educativas de la época, el papel de los médicos positivistas fue fundamental. La dicotomía “civilización y barbarie” se refleja *“en imágenes de una sociedad de pulmones putrefactos o mentes esquizofrénicas, de columnas vertebrales infantiles moldeadas por la escoliosis... el higienismo permite dividir a la comunidad entre sanos y enfermos, cuerdos y locos, educables e ineducables”* (Puigross, 2003).

En este contexto, cabe esperar que las experiencias “pedagógicas” vinculadas a las personas con discapacidad que en una primera etapa se relacionan con la filantropía, se trasladen al campo de la medicina, tratando de conciliar modelos patológicos con la educación, lo que constituye una búsqueda médica de soluciones pedagógicas. Reflejo de ello son las denominaciones de pedagogía curativa o terapéutica y la creación del Centro Médico Escolar en el año 1905, a partir del cual se comienza a caracterizar a los sujetos de acuerdo a la expresión de su deficiencia o enfermedad. Ahora los límites entre educables e ineducables se expresan en términos de anormalidad-normalidad.

Esta época muestra un circuito segmentado y diferenciado en la conformación de escuelas para “los diferentes”, “los ineducables”, donde encontramos a las personas con discapacidad y la ausencia de elementos formativos para estas personas, en las escuelas normales.

En 1929, el Consejo Nacional de Educación crea 80 “clases especiales” en escuelas comunes y brinda a los maestros normales un curso de perfeccionamiento, surgiendo los primeros maestros especiales formados en nuestro país.

Probablemente por efecto de la epidemia de poliomielitis de 1956, se pone al descubierto la falta de recursos humanos formados en el país y la necesidad de un trabajo y una formación integral de los profesionales que se dedicaban a las personas con discapacidad, incluidos los docentes. En la década del 60 se empiezan a crear los Institutos Especializados de Formación Docente para Discapacitados; la lógica de la segmentación y diferenciación ingresa en la formación docente.

En 1961 comienza sus actividades el Instituto Superior Dr. Domingo Cabred, a partir de una propuesta de un grupo de docentes y profesionales preocupados por dar respuesta a las problemáticas que aquejaban a la comunidad en el área de la educación, el niño que no aprende y la educación de las personas con discapacidad. En el mismo año se crea el primer profesorado para Sordos y Perturbados del Lenguaje, de nivel universitario, que formó parte de las Disciplinas Paramédicas de la Facultad de Medicina de la Universidad del Salvador.

En 1970, en el marco de la Dirección General de Sanidad Escolar -de la cual dependían todas las escuelas especiales-, se crea el Instituto Nacional Superior de Pedagogía Diferenciada.

Es indudable la impronta del modelo médico que se entretejía en la formación de estos docentes. El mismo se centra en la búsqueda de la “cura”, de la normalización de las personas con discapacidad, donde se instauro el saber médico como única palabra de autoridad. Se ubica a la persona con discapacidad como enferma, centrando los abordajes en el déficit, invalidando las capacidades. Centraliza en la persona la causa y tratamiento del malestar, desestimando los factores sociales y la intervención política y comunitaria sobre los mismos.

Como reflexión del análisis realizado, podemos enunciar una triple impronta en la creación de los institutos de formación docente en educación especial:

La huella de un sistema educativo que desde su origen busca la homogeneidad, negando la existencia de la persona con discapacidad (entre otros) en la educación regular e instalando a los “ineducables/anormales” en circuitos diferenciados.

Otra impronta, propia de todos los institutos de formación docente, que se vincula a su conformación histórica de la mano de la educación media, reproduciendo y perpetuando ciertos problemas propios de la escuela secundaria: rigidez, verticalismo en las estructuras organizacionales, trato de los estudiantes de nivel terciario de manera homóloga con los del nivel medio¹.

Otra, propia de los institutos de formación docente en educación especial, relacionada con la huella del modelo médico asistencial arraigado en el desarrollo de los sistemas de prestación de las personas con discapacidad.

Este recorrido muestra la clara ausencia, de la formación de los docentes “comunes”, la que se sostiene hasta la actualidad.

Ello abre un interrogante: ¿cómo construir y avanzar en un modelo de educación inclusiva, si se mantiene una formación de docentes segmentada? Actualmente se promueve un sistema educativo que acoja las diferencias y sostenga una formación docente con dos circuitos bien diferenciados, el común y el especial, carentes de espacios de articulación.

Esta constitución ubica al profesor especial como único sostén de la inclusión, sin propuestas de fondo para la formación de los docentes que día a

¹ Durante el gobierno del presidente Bartolomé Mitre (1862-1868), se inició una importante reorganización de los estudios secundarios que culminó con la creación del Colegio Nacional, momento a partir del cual podemos decir que comenzó el proceso de diferenciación de la escuela secundaria, es decir, con la creación de nuevos tipos de establecimientos de enseñanza media. Una de estas líneas diferenciadas de la enseñanza secundaria derivó en la creación de la Escuela Normal, origen de la formación docente en el país. Las escuelas normales con sus rasgos y objetivos constitutivos eran estudios de nivel medio. El título que ellas expedían era el de Maestro Normal, que habilitaba para la enseñanza primaria (Campoli, 2004).

día se encuentran en sus aulas con alumnos y alumnas con discapacidad, quienes enuncian la falta de conocimientos y estrategias de enseñanza para quienes se “desvían del estándar”, y la insuficiencia del apoyo que reciben a través de los maestros integradores y/o equipos técnicos. Expresiones que se recogen de los documentos de las Jornadas de Reflexión Docente que se realizan en las escuelas primarias y secundarias del país y en distintos espacios de capacitación y formación continua.

En búsqueda de alternativas, merece una mención especial la “historia no oficial” del trabajo desplegado por la escuela rural en su compromiso de asumir el reto de forjar la pedagogía de la diferencia allí donde lo especial y diferente es lo común y cotidiano. En los ámbitos educativos rurales, alumnos de diferentes ciclos y niveles comparten el mismo escenario de acción y el mismo docente para sus múltiples aprendizajes, sin que esto constituya traba alguna para la construcción del saber, sino todo lo contrario.

Los avances en materia de inclusión educativa se reflejan a nivel mundial en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2007), que en su artículo 24 reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación a través de un sistema de educación inclusivo en todos los niveles y a lo largo de la vida, sin mencionar la educación especial u otro tipo de circuito especializado. Asimismo, en la Conferencia Internacional de Educación en Ginebra (2008), en torno al tema “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”, se enuncia la necesidad de contar con docentes sensibilizados con las distintas necesidades de aprendizaje y la importancia de una formación centrada en el desarrollo de las capacidades y materiales necesarios para enseñar a distintas poblaciones estudiantiles.

No obstante, estos principios no se reflejan en la legislación argentina a nivel educación. La Ley Nacional de Educación 26.206/06 propone “*la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona*”, reforzando el aspecto individual de la discapacidad; y sostiene los circuitos diferenciados, mediante la modalidad de educación especial. En lo que respecta a formación docente, busca el desarrollo de las capacidades para cada nivel y modalidad, aspecto que podría reforzar la actual formación diferenciada, ya que la educación especial es una de las modalidades del sistema.

Un ejemplo regional, que refleja la falta de definiciones sobre el rumbo a tomar, es la ausencia del dictado del módulo de necesidades educativas especiales en el Instituto de Formación Docente Continua de la ciudad de San Carlos de Bariloche, en la formación de maestros para la educación regular (definido curricularmente) y la creación en el año 2006 de la carrera de formación docente en educación especial, en la misma Institución. La convivencia de propuestas de este tipo con la creación de postítulos en discapacidad, en la misma provincia, revela inconsistencia en políticas públicas. Estos ejemplos refuerzan la lógica de una formación docente especializada, junto a la ausencia de estrategias para la inclusión en la formación de docentes regulares.

Las narraciones de los formadores de formadores

Considero que el análisis de las narraciones de los profesores de Institutos de Formación Docente Continua (IFDC) acerca de las personas con discapacidad es otro camino para reflexionar sobre qué espacio ocupa dicha persona en la formación docente y en el sistema educativo. Las barreras frente a las personas con discapacidad surgen de los significados que se le otorgan; en el caso de formadores, los mismos influirán en el modelo educativo que lleven a la práctica en la formación de sus alumnos, futuros docentes, y las posibilidades de aprendizaje de las personas con discapacidad.

Las reflexiones que presento se basan en un proyecto de investigación sobre narraciones de los profesores del IDFC en la carrera de formación para nivel inicial y primario de San Carlos de Bariloche, ubicado en la Provincia de Río Negro, Argentina. Las mismas fueron recogidas a través de talleres, encuestas y entrevistas en profundidad.

Se refleja en las narraciones las distintas concepciones que a lo largo de la historia se han construido alrededor de la significación otorgada a las personas con discapacidad, primando las relacionadas al temor y el rechazo, las que centran la discapacidad en un atributo personal y en una categoría médica relacionada a la “normalidad”, por sobre las que consideran a la discapacidad una construcción social, incluyendo una perspectiva de la persona con discapacidad como sujeto de derecho.

A modo de ejemplo, se transcriben algunas frases de los formadores en las encuestas, al solicitar que escriban sobre qué entienden por discapacidad:

- *Es una persona con capacidades disminuidas, con limitaciones, respecto a lo normal.*
- *Aquellos que están privados de realizar cosas.*
- *La falta de una facultad física o mental que impide el desarrollo parcial o total de las actividades comunes.*
- *Falta de capacidad total o parcial, dificultad para integrarse a la sociedad por sí solos, tienen necesidad de afecto.*
- *Es una persona que le cuesta, más que a otras personas, manejarse en el entorno en que vive, ya sea desde el aspecto físico-motriz, por falta de desarrollo completo o carencia de alguno de los sentidos, o desde el aspecto psicológico.*

Otros relatos toman como eje la noción de normalidad o ilusión de igualdad. Una de las formadoras, haciendo referencia a un vecino con discapacidad, dice: “*Él mostraba que quería ser tratado como una persona normal, trabajaban, vivían en pareja, tenían una vida social activa, quería ser como nosotros, aunque era imposible en su situación*”. También comenta en otro fragmento de su relato: “*Todos somos discapacitados en algún lugar, por eso el término capacidades especiales me gusta. Siempre hay algo que no podemos hacer*”.

Se hizo mención en un apartado anterior, referido a formación docente y discapacidad, a las expresiones de los docentes respecto a la falta de conocimientos y estrategias de enseñanza para quienes se “desvían del estándar”; a propósito, una de las formadoras cuenta:

- *“Recuerdo el reclamo de las maestras en las escuelas, no puedo trabajar, ¿cómo hago?, el sonido del reclamo de mis compañeras y con los chicos, que uno no sabe si tiene un problema, este tiene que tener algo, hay que hacer un diagnóstico, el apuro por diagnosticar, no ver su historia, qué vivió, qué sintió”.*

Pareciera que el docente, al interactuar con la discapacidad, queda enfrentado a su desconocimiento y reclama conocimiento teórico, en la creencia que esta base ontológica, cognoscitiva, le permitiría relacionarse con el alumno con discapacidad. Prima la búsqueda de respuestas desde una perspectiva médico-psicológica, en relación a un atributo personal, más que una interrogación sobre las distintas posibilidades de “entrar en relación” y la modificación de las estrategias pedagógicas.

Los ejemplos compartidos evidencian cómo la huella del origen del sistema educativo y de las lógicas de la formación docente, quedan reflejadas hasta la actualidad, signadas por mecanismos de distinción y reclasificación de los sujetos sociales. Formadores y docentes se instalan en prácticas clasificatorias, que acompañan políticas públicas signadas por la fractura y segmentación del sistema educativo.

La mera existencia de la limitación funcional, aunque sea minoritaria, no alcanza para producir una discapacidad si no existe un mecanismo social que la sancione. La discapacidad o la valoración social son procesos que no dependen de una sola persona ni de un solo acto, sino que están incluidos dentro del imaginario social, sostenidos por mecanismos analizables, desarticulables y potencialmente modificables. Estos mecanismos son operados o ejercidos por una instancia de poder dentro del marco social, entre ellos el sistema educativo.

En búsqueda de una formación docente que promueva el derecho a la educación

Debido a la manera en que se configura la formación docente en nuestro país, en las narraciones de los formadores casi no se instala la pregunta acerca de qué quiere la persona con discapacidad en su relación con los otros, sino se instala la respuesta de lo que ya está armado y configurado desde el sistema para él/ella. La lógica de la integración y de la inclusión excluyen a la persona con discapacidad en el proceso de toma de decisiones y niegan de alguna forma su autonomía.

Son términos contruidos desde el sistema hacia el sujeto, entendido como objeto, que muestran un movimiento desde afuera hacia el sujeto; por qué no pensar en términos como emancipación, donde el sujeto es el propio actor y no “el desviado”, otorgándole autonomía, responsabilidad individual y social

y no reproduciendo los conceptos de dependencia y limitación que otorgan a lo distinto un valor negativo.

La emancipación es posible, sin embargo los movimientos actuales no son suficientes y es necesario desocultar la lógica de poder homogeneizante que está tras la construcción del sistema educativo y de la formación docente (entre otros). Desde allí hay que construir la fuerza positiva, brindando a las propias personas con discapacidad el espacio de su palabra, *“un sentido de autoafirmación para que puedan desplegar su voz y una presencia activa”* (Freire, 1990).

Cabe preguntarnos qué transformaciones requiere la formación docente para dar lugar a la palabra de las personas con discapacidad, a su autonomía (del griego auto, “uno mismo”, y nomos, “norma”), a su capacidad de tomar decisiones y asumir riesgos.

El derecho a la educación enunciado en el discurso legal y en documentos que promueven la inclusión educativa, al expresarse puede desarrollar sensibilidades éticas desconocidas, empero, no es suficiente para provocar modificaciones de fondo en el sistema educativo, incluida la formación docente.

Para promover la autonomía y la emancipación es conveniente cuestionar la primacía de la mirada normativa y explicativa de la educación. Rescatar la utopía quizás nos permita, a través del movimiento continuo y la búsqueda de un ideal, fomentar una mirada que nos acerque como docentes al impulso ético que abre la posibilidad de abordar críticamente nuestras prácticas y los supuestos que en ellas subyacen. Rescatando la potencialidad de transformación inserta en los patrones de comportamiento, donde reside la capacidad de auto-análisis que nos ubica como seres históricos, con algún grado de libertad y autonomía.

La ética, al igual que la utopía, está en constante movimiento, ambas nos permiten extrañarnos de nuestro mundo y resignificarlo; por ello es necesario retomarlas y darles un lugar central en la formación docente, para dar sentido al derecho a la educación.

Quizás habría que reemplazar la pregunta sobre ¿cómo incluimos a las personas con discapacidad al sistema educativo y cómo formamos a los docentes para ello?, por ¿qué aportes podemos realizar desde la formación docente para una educación que genere personas autónomas, desde la dimensión ética del hecho educativo?

“Ser ético es acoger la interpelación del intruso, del diferente, en el nosotros de la comunidad moral, especialmente cuando el intruso, en su intervención, no puede o no podría tener control material sobre las condiciones de nuestra existencia, cuando no interviene en nuestra vida desde una posición de mayor poder” (Segato, 2004).

Referencias

Cámpoli, O. *La formación docente en la República Argentina*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina. Buenos Aires. 2004

- Echeita Sarrionandia, G. *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Ed. Narcea. 2006.
- Freire, P. *Pedagogía de la autonomía*. S XXI Editores. Bs. As. 1998.
- Neufeld, M.R / Thisted Jens, A. (comps). *Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. EUDEBA. 1999.
- Puiggrós, A. *Sujetos, disciplina y curriculum. En los orígenes del sistema educativo*. Editorial Galerna. Argentina. 1990.
- Puiggrós, A. *El lugar del saber: conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Editorial Galerna. Argentina. 2003.
- Ricoeur, P. *Ideología y utopía*. Gedisa Editorial. México. 1991.
- Sacristán, G., *Educar y convivir en la cultura global*. Ed. Morata. España. 2001.
- Segato, R. *Antropología y Derechos Humanos: alteridad y ética en el movimiento de los derechos universales*. Serie Antropológica, Brasilia. 2004.
- Zemelman, H *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. Colegio de México. 1997.